This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.

+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.

+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.

+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`

NYPL RESEARCH LIBRARIES
3 3433 07599501 3

5OB2

Rev

REVUE
PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME PREMIER

Juillet-Décembre 1882

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME PREMIER

Juillet-Décembre 1882

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

1882

Droits de traduction et de production réservés.

1822857A

Nouvelle série. — Tome Ier. N° 1. 15 Juillet 1882.

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOTRE PROGRAMME

Depuis longtemps les personnes qui s'intéressent aux progrès de l'instruction primaire en France exprimaient le regret qu'il n'existât point pour l'étude approfondie des questions pédagogiques un organe en quelque sorte neutre et indépendant, d'un cadre plus étendu et d'un caractère un peu plus élevé que les publications hebdomadaires, où la partie pratique et professionnelle prend la plus large place.

En attendant que l'initiative privée entreprenne de donner à ce désir une plus entière satisfaction, le ministère de l'instruction publique a cru qu'il pouvait lui appartenir, sans porter aucun préjudice aux feuilles spéciales, d'ouvrir un libre champ à des recherches plus hautes et plus désintéressées, de provoquer l'examen, le débat, la comparaison, en mettant à la disposition du public sérieux un organe où puissent être traitées avec suite les questions relatives à l'enseignement primaire et à l'éducation du peuple. Ainsi a été décidée la création de la présente *Revue*.

Elle était déjà prévue et annoncée il y a plus de trois ans quand fut fondé le Musée pédagogique. Cet établissement central, avec ses riches collections françaises et étrangères, avec sa bibliothèque spéciale qui sera bientôt, dans son domaine propre, une des plus complètes d'Europe, avec ses échanges internationaux, ne rendrait pas tous les services qu'on est en droit d'en attendre s'il n'était qu'un dépôt ou un conservatoire : destiné presque exclusivement aux membres de l'enseignement primaire, il ne doit pas attendre leurs investigations, il doit en quelque sorte aller au-devant de leur curiosité, signaler à leur attention, mettre à leur portée les documents, les renseignements, tous les

moyens d'instruction et de progrès qui lui parviennent, de quelque point que ce soit de la France ou de l'étranger. Analyses, traductions, rapports originaux, comptes-rendus de missions, d'expériences et d'études pédagogiques, chroniques du mouvement scolaire dans les divers pays, aucune forme de communication ne doit être négligée par le Musée pédagogique pour faire profiter notre personnel enseignant de tout ce qui s'est dit ou s'est fait de meilleur dans le monde entier. Or, il ne peut remplir cette partie de sa tâche que par la publication régulière d'un organe qui distribue en quelque sorte le trésor d'idées et de faits dont il est le dépositaire.

La *Revue* que nous inaugurons est donc tout naturellement le bulletin du Musée pédagogique : et elle devait paraître avec ce seul caractère et ce seul titre, quand des circonstances imprévues lui en ont donné un autre. Il existait depuis 1878, sous le nom de *Revue Pédagogique*, un recueil mensuel dont le programme était à certains égards fort analogue à celui que nous venons de tracer. Dirigé en ces dernières années par un inspecteur général d'une grande compétence, M. Cocheris, ce recueil avait commencé d'une façon très heureuse à porter l'attention et le goût du public sur cet ordre d'études et sur ce genre de réflexions qui, sans se traduire immédiatement en applications scolaires proprement dites, ne peuvent manquer d'élever le niveau des connaissances professionnelles. Il était donc tout naturel, quand une mort prématurée vint enlever à la *Revue pédagogique* son intelligent et sympathique directeur, qu'on songeât à faire du nouveau recueil projeté la suite de l'ancien. Et cette combinaison n'a pas eu de peine à prévaloir.

Telles sont les origines de ce nouvel organe des hautes études pédagogiques.

Il nous reste à en faire connaître le plan dans ses dispositions principales.

Par définition et par essence, la nouvelle *Revue pédagogique* n'est, pas plus que l'ancienne, un simple bulletin officiel et un recueil de documents administratifs. Notre rôle dans ce journa est avant tout d'encourager l'étude, de provoquer les travaux personnels, de permettre à toute opinion pédagogique de se produire et de se défendre, de donner carrière à une discussion

libre et digne. Le personnel de l'enseignement et de l'inspection primaire, si nombreux aujourd'hui, n'est pas et ne doit pas être une armée de fonctionnaires silencieux et passifs. C'est un corps soumis sans doute aux règles de la discipline professionnelle, mais composé d'intelligences actives, vivantes, avides de progrès, toujours à la recherche du mieux. obligées de se surveiller et de se stimuler elles-mêmes sous peine de tomber rapidement dans la routine et l'impuissance. Partout où il y a des maîtres et des écoles, il faut qu'on pense et qu'on cherche, il faut qu'on améliore et qu'on perfectionne si l'on ne veut déchoir. C'est pour cela que l'administration n'a cru ni sortir de ses attributions ni contrevenir aux principes qui ont jusqu'ici dirigé sa conduite en ouvrant largement aux membres de l'enseignement public et privé qui voudront répondre à son appel une sorte de tribune où ils pourront faire entendre leur voix, apporter leur témoignage, poser les questions ou essayer de les résoudre, mettre en commun, enfin, leur expérience, leurs doutes, leurs lumières. Ce journal fait pour eux pourra bientôt l'être par eux dans la plus large mesure, s'ils le veulent.

La *Revue* telle que nous la souhaitons, c'est en quelque sorte un congrès pédagogique permanent et universel. Dès lors, elle vaudra surtout ce que la feront valoir ses collaborateurs nés, c'est-à-dire tous les amis de l'instruction primaire dans ce pays.

Les parties dont elle se composera sont indiquées d'avance par les explications qui précèdent et par les traditions du recueil qu'elle continue. Des articles de fonds sur des sujets de doctrine, de critique ou d'histoire pédagogique; quelques morceaux empruntés aux maîtres de la pédagogie étrangère ; un choix des rapports et des mémoires les plus intéressants et les plus instructifs pris parmi ceux qui sont adressés au ministère à la suite de missions ou d'inspections générales; un échange de communications sur les questions d'intérêt scolaire que les circonstances mettront en lumière ou que nous signaleront nos lecteurs; une revue de la presse française et étrangère donnant la primeur des articl s ou des publications importantes qui ont trait à l'éducation ; un courrier de l'intérieur et un courrier de l'extérieur, double

chronique du mouvement pédagogique en France et à l'étranger : tel est le cadre de la *Revue*.

Pour le remplir, le Comité de rédaction est assuré d'obtenir le concours d'écrivains et de penseurs qui veulent bien mettre leur talent au service de notre cause. Mais, le Comité ne saurait trop le redire, cette *Revue* est surtout une œuvre d'instruction mutuelle, et pour agir avec efficacité sur le corps enseignant, c'est dans le corps enseignant lui-même qu'elle compte trouver son point d'appui.

Le Comité de Rédaction.

L'ENSEIGNEMENT MORAL

DANS L'ÉCOLE PRIMAIRE ET DANS LES ÉCOLES NORMALES

(Leçon de clôture du cours de morale professé à l'École normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses. Juin 1882.)

Notre cours de morale est achevé; il a été, croyons-nous, ce qu'il devait être ici, c'est-à-dire essentiellement théorique et didactique. On ne pouvait le concevoir autrement, quand il s'agissait de faire de la morale l'objet d'un enseignement proprement dit, s'adressant à des esprits mûrs, lesquels devront, à leur tour, donner cet enseignement à de futurs instituteurs. Dans ces conditions, il ne pouvait être question de simples entretiens plus ou moins édifiants, dans lesquels nous nous serions tenus à dessein tout près des faits, faisant appel surtout au sentiment et au bon sens pratique. Que fallait-il, tout au contraire? Substituer des idées nettes et des principes à des aspirations vagues. Il était donc nécessaire de procéder méthodiquement, et, tout en évitant l'abus de l'abstraction, de parler résolument le langage technique, de ne pas reculer devant les formules précises, de suivre une marche logique et autant que possible scientifique. — C'est ce que nous avons essayé de faire.

Mais ces leçons peuvent-elles être transportées telles quelles à tous les degrés de l'instruction primaire? Évidemment non. Il nous faut donc maintenant essayer de dire ce que doit être, selon nous, l'enseignement de la morale dans les écoles primaires et dans les écoles normales primaires.

I

Transportons-nous tout d'abord aussi loin que possible des conditions dans lesquelles nous nous trouvions ici : Que doit devenir cet enseignement dans l'école primaire, adressé à des enfants de sept à treize ans ? Il est clair qu'il doit changer du tout au tout. L'instituteur devrait, je le crois, savoir le plus possible

de ce que nous avons dit ici, mais je dirais volontiers qu'il devra s'en servir le moins possible. Ou plutôt, il devra s'en servir à chaque instant, mais sans le faire paraître; il devra s'en inspirer toujours, et ne l'afficher jamais. On pourrait poser en règle que tout maître sachant son métier évitera avec un soin particulier de donner aux enfants un enseignement qui ressemble en quoi que ce soit par la forme à celui que nous avons donné ici.

En effet, le *but* est absolument différent; comment la *méthode* serait-elle la même?

Quel but se propose-t-on en enseignant la morale à l'école primaire? Tout le monde conviendra qu'on cherche beaucoup moins à répandre des connaissances et des notions qu'à créer des habitudes pratiques, c'est-à-dire des manières d'agir et de sentir. On n'apprend pas la morale à l'enfant pour qu'il la sache, mais pour qu'il la pratique. Il ne s'agit donc pas de la lui enseigner, au sens ordinaire de ce mot, mais de la lui inculquer, ce qui est tout autre chose. En inscrivant la morale dans le programme des écoles primaires, on n'a pas entendu y introduire un nouvel enseignement analogue aux autres, des leçons nouvelles pareilles aux autres leçons : c'est l'éducation morale elle-même qu'il s'agit d'assurer et de diriger le mieux possible.

Ce qu'il faut, c'est faire de ces enfants des hommes qui se conduisent selon les règles du devoir, c'est-à-dire qui soient disposés à faire en toutes circonstances ce qu'ils doivent, et qui sachent le discerner. Il faut créer en eux des dispositions actives, leur donner le goût de l'activité raisonnable et bienfaisante, afin qu'ils fassent dans tous les cas ce que demande la raison, qu'ils le fassent de tout leur cœur, avec spontanéité, avec entrain, sans qu'il leur en coûte, mais qu'ils sachent le faire aussi, au besoin, quoi qu'il en coûte. La preuve que tel est bien le but, c'est que nul n'oserait dire que l'instituteur n'a pas accompli sa tâche s'il obtient de tels résultats; qui pourrait dire, au contraire, qu'il l'a bien remplie, eût-il fait apprendre à ses élèves le cours de morale le plus savant, si les enfants ne sortent pas meilleurs de ses mains, et mieux en voie de devenir les hommes dont la patrie a besoin?

Il y a pourtant une distinction à faire entre l'éducation morale, telle qu'elle doit se donner dans l'école, et l'éducation morale telle qu'elle se donne dans la famille. Les analogies sont nombreuses, mais les différences sont profondes. Insistons un peu sur les unes et les autres.

L'instituteur, en un sens, continue l'œuvre commencée dans la famille, et l'on peut dire qu'avant tout il collabore avec les parents; en tous cas, il doit se soucier toujours de les avoir pour auxiliaires. Mais combien de fois n'a-t-il pas à refaire et à corriger l'éducation reçue dans la famille!

Dans beaucoup de familles, en effet, la première éducation est nulle, c'est-à-dire mauvaise, car, lorsqu'on ne dirige pas bien l'enfant dès le berceau, il n'arrive point à l'âge de sept ans absolument neuf et moralement intact. Une sorte de perversion a déjà commencé pour lui, faute de soins, et le maître qui le reçoit à l'école doit, non seulement faire ce qui n'a pas été fait, mais encore défaire ce qui s'est fait tout seul. Il a tout d'abord à détruire de mauvaises habitudes, à rectifier des maximes pitoyables entendues par l'enfant depuis le berceau et d'autant mieux retenues qu'elles étaient plus mauvaises. Et, souvent, les enseignements excellents du maître sont encore détruits au fur et à mesure dans la famille; pendant que l'instituteur s'efforce d'élever le cœur de l'enfant, les parents continuent à le corrompre avec une inconscience parfaite, par leurs mauvais exemples et par la morale relâchée qui a cours au foyer domestique. L'influence morale de l'école est nécessairement bien bornée quand elle est ainsi combattue par l'influence contraire du milieu.

Mais mettons toutes choses au mieux: imaginons le milieu le plus honnête, une famille populaire très simple, mais très saine. L'éducation que donne alors la famille, si bonne qu'elle soit, ne doit pas être simplement continuée par l'instituteur. Celui-ci doit faire plus et mieux, doit faire autre chose. Quel est, en effet, l'idéal des gens du peuple, même dans les conditions exceptionnellement bonnes que nous avons supposées? Ils cherchent uniquement à donner à leurs enfants des *habitudes*, satisfaits lorsque l'enfant fait ce qu'ils souhaitent et ne fait pas ce qu'on lui défend. Éducation essentiellement routinière, et

par cela même d'ordre inférieur, quoique la routine soit de bon aloi et accompagnée d'excellents sentiments.

L'instituteur doit faire d'abord une besogne analogue : fortifier les bonnes habitudes, et continuer la lutte contre les mauvaises; mais il doit déjà faire davantage, donner à l'enfant des habitudes nouvelles et plus délicates, et, s'il y a lieu, des goûts plus relevés. Dans les premières années, dans les premiers mois surtout, sa tâche se borne là, et nous lui demanderons instamment d'éviter tout d'abord les formules abstraites. A sept ans, l'enfant n'a pas encore toutes les habitudes bonnes qu'il doit avoir, et celles mêmes qu'il a ne sont pas aussi fortes qu'elles doivent le devenir. Il faut continuer à le former au bien, en lui imprimant, pour ainsi dire à son insu, des façons correctes d'agir et de sentir. Les préceptes généraux seraient vains à cet âge; ils sont rebutants et secs parce qu'ils sont abstraits, et ils demeurent parfaitement inefficaces. Rappelons-nous la remarque de Herbert Spencer : ce n'est pas seulement avec les enfants, c'est avec tous les esprits distraits et de peu de culture que les admonestations manquent leur but. (*Introduction à la science sociale*, ch. xv). Nous lisons de même dans Montaigne : « Les hommes ne se rendent pas courageux et belliqueux sur le champ par une bonne harangue, non plus qu'on ne devient incontinent musicien pour ouïr une bonne chanson... Ce sont apprentissages qui ont à être faits avant la main, par longue et constante institution. Nous devons ce soin aux nôtres, et cette assiduité de correction et d'instruction. » (*Essais*, Livre III, Chap. VIII.)

Mais cette assiduité de correction n'épuise pas, je le répète, le devoir de l'instituteur. Si excellente que soit une habitude, quelque chose vaut mieux encore et est moralement d'un autre prix : c'est la réflexion, qui seule fait l'activité éclairée et libre. Ou, si on le préfère, nous dirons : il est une habitude qui vaut mieux que toutes les autres et qui les couronne toutes, c'est l'habitude de songer à ce qu'on fait et à ce qu'on doit faire, de méditer, d'éclairer sa voie, de se conduire par principes, de faire sciemment et volontairement ce que l'on croit être le mieux. Voilà pourquoi la tâche de l'instituteur ne se réduit pas à reprendre l'œuvre des parents. Il doit éveiller,

exciter sans cesse la réflexion de l'enfant et cultiver sa raison, ce qu'on fait généralement si peu dans la famille. Il doit lui donner des façons générales de penser, des règles générales pour juger sainement, un sentiment plus large de sa responsabilité. Si l'on veut que l'enfant s'habitue à ne rien faire sans se demander ce qui est bien ou mal dans chaque cas donné, il faut évidemment le munir de préceptes généraux sur le bien et sur le mal, et lui donner vraiment un *enseignement moral*. En quelque mesure, en effet, la morale s'enseigne, même à l'enfant; et dès l'école primaire cet enseignement doit être un peu théorique, pour être général et élevé. Il faut que l'enfant emporte avec lui de véritables connaissances morales, c'est-à-dire des idées nettes et des principes fermes, qui le mettent à même de se diriger dans la vie.

Le grand art, en l'éducation, c'est de ne pas trop *éduquer* : « Un des préceptes de l'éducation, dit Vinet, est de ne pas trop éduquer, comme un des préceptes de la politique (autre éducation) est de ne pas trop gouverner ». Ne pas trop éduquer, c'est, sur le point qui nous occupe, ne pas plier sans cesse l'enfant à des pratiques routinières, si bonnes qu'elles soient, ne pas vouloir imposer à sa volonté la vertu toute faite, ni à sa conscience des jugements tout faits. Un moment vient donc où il faut faire appel à sa raison, afin de développer son jugement et d'aviver sa conscience. Le sentiment du devoir demande à être cultivé en lui et éclairé, car la première éducation, qui a pu parfois le rendre très vif, l'a presque toujours laissé très vague, quand elle ne l'a pas faussé. C'est beaucoup d'être disposé à faire son devoir, encore faut-il le connaître. L'enfant de l'école primaire, ne l'oublions pas, appartient presque toujours à un milieu où les sophismes abondent, où la morale courante est confuse et grossière ; n'est-il pas nécessaire qu'il emporte de l'école des maximes précises autant qu'élevées, auxquelles il puisse recourir à l'occasion? Il y trouvera pour ainsi dire asile plus tard ; elles le rendront capable de se défendre contre des façons de voir corrompues ; elles le protègeront contre le retour offensif des mauvaises habitudes de son milieu. « Qu'il y ait dans ton esprit, nous dit Marc-Aurèle, de ces maximes courtes, fondamentales, qui sur le champ rendent la sérénité à ton âme .» Les principes très nets

dont on s'est une fois bien pénétré se présentent d'eux-mêmes à notre esprit, parfois de la façon la plus importune : ils peuvent de la sorte nous épargner, presque malgré nous, bien des écarts.

Si tel est le but de l'enseignement moral dans l'école primaire, les moyens à employer découlent naturellement de la fin qu'on se propose.

Avant tout, on devra donner à l'enfant ce qu'un profond moraliste appelle « le préjugé du bien ». — « La morale dans les commencements est aussi bonne à supposer qu'à enseigner, dit Vinet, il importe autant de donner à l'enfant le préjugé du bien que de lui en présenter la règle ; il y a un bon goût en morale comme en tout le reste, et sans préjudice de la théorie, qui aura son tour, je voudrais que l'instinct prît les devants. La vérité n'est pas seulement une idée qu'il faut connaître, c'est un air qu'il faut respirer ; c'est un régime qu'il faut suivre ; c'est un regard qu'il faut occuper de la vue du bon et du beau. » (*L'Éducation, la Famille et la Société*, page 213.)

Cela s'explique par une vérité psychologique qui nous est familière et que nous trouvons vivement exprimée dans ce passage de M. Taine : « La raison s'indigne à tort de ce que le préjugé conduit les choses humaines, puisque, pour les conduire, elle doit elle-même devenir préjugé. » Rien de plus vrai. Ce sont bien, comme l'a dit Vauvenargues, les idées qui mènent le monde, mais à une condition, c'est que ces idées soient, pour ainsi dire, descendues dans les profondeurs de notre organisation mentale, et qu'elles soient en nous à l'état d'habitudes invétérées, de véritables instincts. Il est excellent de délibérer, de douter, d'hésiter au besoin ; c'est là, nous l'avons vu, une des premières conditions de la sagesse ; mais pendant qu'on hésite et qu'on délibère, on est mal affermi pour l'action. Les idées vraiment efficaces, celles qui prennent un rôle dominant dans notre vie, sont celles sur lesquelles nous n'hésitons pas, qui sont de longue date enracinées en nous. Si donc on veut que l'enfant fasse son devoir plus tard avec décision et fermeté, il faut avant tout lui donner des habitudes d'esprit, larges mais arrêtées, des sentiments moraux, dignes de résister à toute

critique, mais qui devancent l'esprit critique et qui puissent le défier à l'occasion.

La nature ici nous vient en aide.

Dans quelque milieu qu'il soit né, si médiocre qu'ait été sa première éducation, l'enfant a toujours, à l'âge où il arrive à l'école, un secret instinct du bien et du mal, le sentiment plus ou moins vague que quelque chose convient et doit se faire. Le maître donc, avant tout, mettra en jeu ce sentiment, l'éveillera s'il est endormi, le rendra actif s'il est paresseux. Avec certains enfants, la tâche est facile, avec d'autres elle est très difficile; et, pour le dire en passant, c'est une des raisons qui font que l'enseignement moral ne peut être comparé à aucun autre. Sous peine de rester en grande partie stérile, il ne saurait être le même pour tous les enfants, fussent-ils de même âge et d'égale intelligence. Il doit s'adapter aux dispositions individuelles, se modifier, selon qu'on a affaire à une nature docile ou rebelle, fine ou grossière, tendre ou rude.

Le sens moral est en partie un jugement de la raison, en partie un instinct du cœur. Mais le cœur chez l'enfant devance la raison, et c'est bien plutôt par le cœur que par la raison qu'on a prise sur lui. C'est donc au cœur qu'il faut s'adresser tout d'abord : la sensibilité de l'enfant est très vive déjà quand son intelligence s'éveille encore à peine. Autant on perdrait son temps à lui enseigner alors des préceptes généraux, autant on fera œuvre utile si l'on s'applique à toucher son cœur, à lui donner l'amour et pour ainsi dire le tressaillement du bien, l'enthousiasme du mieux.

Tout est gagné, si l'on y réussit; car, comme le dit si bien Mme Necker de Saussure : « Du foyer des sentiments tendres et généreux, il rayonne sur l'intelligence je ne sais quelle vie, quelle douce chaleur dont elle est intimement pénétrée. » Dans d'admirables pages, cet écrivain, dont la profondeur de vue psychologique égale et explique le rare instinct pédagogique, insiste de la façon la plus heureuse sur les rapports du sentiment et de la raison. Nul n'a mieux vu la nécessité de colorer, de réchauffer par l'imagination et l'émotion tout ce qu'on présente à l'enfant, si l'on veut exercer sur lui une action durable : « Les sentiments, dit-elle, ne sont pas seulement nécessaires à l'es-

prit pour compléter ses connaissances, ils décident de son caractère même, de sa nature et du genre de son action... Le sentiment produit sur les idées le même effet que la musique produit sur des paroles chantées; il leur donne un caractère, un sens qu'elles n'auraient pas présenté autrement. » (*L'Éducation progressive*, T. I, page 277.)

Mais comment produire cet effet profond sur l'enfant? Reportons-nous toujours à la psychologie : l'émotion est essentiellement communicative, et le meilleur moyen de la donner aux autres, c'est de l'éprouver soi-même. Que l'enfant la sente en nous, dans nos paroles, et il en sera pénétré à son tour; si au contraire nous cachons sous de grands mots des sentiments que nous n'éprouvons pas, nous ne devons rien espérer d'un tel enseignement; l'enfant pourra entendre les mots et les confier à sa mémoire, soyons sûrs qu'il n'en tirera aucun profit moral. La sincérité de la pensée et de l'accent, même lorsque l'expression est médiocre, voilà ce qui touche l'enfant; et son cœur une fois ému, sa raison sera facile à éclairer.

On trouvera tout d'abord dans les incidents de la vie réelle des occasions d'émouvoir la sensibilité morale de l'enfant; il ne sera jamais distrait si on lui parle des personnes, des choses, des circonstances qu'il connaît: son intérêt se porte naturellement sur ce qui l'entoure. Tous les menus incidents de sa journée d'écolier, les événements du village aussi bien que les récits qu'il trouve dans son livre de lecture, pourront servir de matière à des causeries morales, d'autant mieux écoutées si elles ont quelque chose d'imprévu, et viennent faire diversion au train monotone des exercices scolaires.

L'histoire est riche en enseignements moraux, non en enseignements tout faits, comme on semble parfois le dire, car bien des pages en sont fort immorales : elle enregistre les mauvaises actions comme les bonnes, et peut-être en plus grand nombre, elle est pleine d'iniquités de toutes sortes; mais elle donne l'occasion d'apprécier la conduite des personnages dont elle raconte les faits et gestes. Quel moyen pour exciter l'amour ou la haine, l'admiration, l'enthousiasme, les colères généreuses !

Après l'histoire proprement dite, l'instituteur pourra recourir

aux anecdotes, aux récits imaginaires, en ayant soin de les varier, de les improviser au besoin, pour corriger tel ou tel défaut, pour faire naître tel ou tel bon sentiment. Dans ce cas, il fera bien d'éviter un optimisme banal dans lequel on donne assez communément, et qui ne répond pas à la réalité. C'est une erreur de croire que tous les personnages d'un récit moral doivent être moralement irréprochables; le mal peut se montrer utilement. N'a-t-on pas gagné quelque chose, si, par le récit d'une laide action, on a fait éprouver un sentiment d'horreur et d'indignation à tout son petit auditoire? Les histoires qu'on écrit pour les enfants sont généralement trop fades; tout y est compassé, mesuré, et s'éloigne trop de la vérité ; il faudrait y mettre quelque chose de plus réel et de plus franc, j'oserais dire de plus viril. L'enseignement moral a tout à gagner à sortir du niais et du convenu. Par exemple, dans l'histoire proprement dite, je n'aurais garde de glisser légèrement sur les faits qui sont de nature à exciter des haines énergiques et une saine indignation chez les enfants. Présentés comme il faut à leur esprit, les grandes trahisons, les actes de fourberie et de lâcheté peuvent contribuer à leur progrès moral presque autant que les traits de dévouement et de loyauté chevaleresque.

L'art, au sens le plus élevé de ce mot, la poésie, seront peut-être encore les meilleurs auxiliaires pour un maître intelligent qui, sentant vraiment les chefs d'œuvre, saurait les faire goûter. Il y a entre le beau et le bien la plus étroite parenté; ce sont deux choses voisines et analogues, deux faces de la perfection. Donner à l'enfant de vives émotions esthétiques, ce serait faire quelque chose, et beaucoup, pour l'améliorer, quand même ces émotions n'auraient pas directement un caractère moral.

Mais si l'on craint de perdre de vue le but à atteindre, il y a dans toutes les littératures de purs chefs-d'œuvre, dans lesquels une morale exquise ou sublime revêt une forme immortelle. Quel effet ne produirait pas la lecture de ces belles pages faite à haute voix, avec l'accent qui convient ? Mais ces lectures devraient se faire à de certains intervalles; il est bon que les enfants les désirent et les attendent. Surtout, si l'on veut qu'ils en gardent une impression vive, qu'on ne leur impose

pas la déplorable obligation d'apprendre par cœur et de réciter jusqu'à satiété même ce qui leur a plu.

Le maître le moins savant dispose par les traductions des plus belles œuvres de l'antiquité grecque et latine. On pourrait faire à l'usage des écoles primaires un choix des plus beaux récits antiques, comme on l'a fait pour les classes inférieures et moyennes de l'enseignement secondaire : ce qui est un peu vieilli dans nos lycées retrouverait toute sa saveur pour l'imagination toute neuve des enfants de l'école primaire.

Les plus grands de nos écrivains nationaux n'ont pas dédaigné d'écrire des pages où la plus belle langue est mise au service de la plus pure morale. Dans *les Pauvres gens*, dans *Après la la bataille*, de Victor Hugo, le dévouement, la grandeur d'âme sont peints de telle manière, que le maître n'aura qu'à lire ces pièces pour donner à ses élèves une vivante et incomparable leçon de morale. A peine aura-t-il fait la lecture de tels morceaux, que les meilleurs élèves demanderont spontanément à les apprendre, ou voudront au moins les copier pour les relire à loisir. *Le Sergent*, *le Clairon*, de Déroulède, exciteront le sentiment patriotique ; *le Bon gîte* fera comprendre le devoir d'hospitalité. Plusieurs contes d'Alphonse Daudet donneront les émotions les plus poignantes et les plus saines : *La Dernière classe*, *l'Enfant espion*, *le Mauvais zouave*. Chaque année, à l'époque où l'Académie française décerne ses prix Montyon, d'admirables traits de vertus sont racontés par nos meilleurs écrivains contemporains : on a recueilli en volumes, si je ne me trompe, les principaux d'entre ces récits ; il y a là pour les instituteurs une source intarissable d'anecdotes, d'autant plus émouvantes qu'elles sont vraies.

Mais ce n'est pas assez, nous l'avons vu, de donner à l'enfant des émotions morales plus fortes et plus belles que celles qu'il a pu recevoir dans sa famille ; il faut aussi lui donner la *connaissance* du bien.

La culture générale, indépendamment de toute direction particulière, est déjà un moyen d'atteindre ce but. Souvent en effet il entre bien de la sottise et de l'ignorance dans les vices des hommes, surtout à la campagne. « Si la pauvreté est la mère des crimes, dit La Bruyère, le défaut d'esprit en est le père. »

Tout ce qu'on fait pour ouvrir et aviver l'intelligence, on le fait au profit de la morale, pourvu qu'on ait affaire à une nature saine et que la première éducation ait été ce qu'elle devait être.

Toutefois, la culture littéraire nous paraît avoir un prix particulier au point de vue qui nous occupe. Les études scientifiques développent assurément l'esprit de suite et l'esprit d'ordre, elles contribuent beaucoup à la rectitude et à l'exactitude du jugement; mais en mathématiques on raisonne dans l'abstrait, et que fait-on en physique, en histoire naturelle ? On enregistre les faits, on ne les juge pas; il n'y a rien dans ces études qui ramène au droit, à la bonté, à la charité. L'histoire naturelle, en particulier, nous montre partout la lutte pour l'existence, lutte à outrance et sans merci, le triomphe brutal de la force. Combien la culture littéraire rend les esprits plus délicats et développe plus vraiment en nous l'humanité !

Mais, littéraire ou scientifique, c'est trop peu de l'enseignement général; il faut un enseignement moral proprement dit, puisque nous voulons graver dans l'esprit de l'enfant des maximes sur lesquelles il puisse régler sa conduite. Dès le commencement, le maître fera bien de mêler quelques maximes très-simples à ses causeries morales, mais sans en faire d'abord l'objet d'un commentaire dogmatique. A mesure que ses élèves seront plus avancés, il posera plus fermement, mais toujours avec discrétion, quelques formules plus arrêtées, des préceptes proprement dits ; ceux-ci, par exemple, qu'une action est toujours mauvaise quand on ne la fait qu'avec l'espoir qu'elle ne sera pas sue, — quand on ne pourrait pas vouloir qu'elle fût imitée de tous, etc.

Mais qu'il ait toujours soin de confier ces préceptes à l'intelligence, non à la mémoire. Ce qui importe, ce n'est pas de les faire apprendre par cœur, c'est de les expliquer si bien, de les rendre si frappants, d'en montrer si nettement la portée, que l'enfant ne puisse jamais les oublier. S'il les apprend par cœur, d'une manière languissante et ennuyée, s'il les récite comme une leçon ordinaire, sur le ton que nous savons, tout l'enseignement moral est perdu. Su comme un nouveau catéchisme, il ne sera pas plus efficace que le catéchisme proprement dit, appris avec tant de peine, répété du bout

des lèvres, jamais compris. Pour qui les définitions et les formules apprises de la sorte ont-elles jamais été un appui dans les tentations, une sauvegarde dans les crises morales ?

Évitons à tout prix que notre enseignement ne devienne un aride formulaire sans grâce, sans vie, et par conséquent sans force.

Pour donner à l'enfant la connaissance du bien, c'est à son jugement qu'il faut faire appel. De même qu'on trouve mille occasions d'émouvoir sa sensibilité morale, on en trouve tout autant d'exercer son jugement. Faites-le se prononcer en toute liberté, puis invitez-le à donner les raisons pour lesquelles telle action lui semble bonne, et telle autre mauvaise; bien guidé par vous, il trouvera tout seul les plus hauts principes de la morale.

Mais il faut se défier d'un danger. On ferait à l'enfant plus de mal que de bien, si on l'habituait tout jeune à discuter sans fin, à faire de la dialectique sur les devoirs des autres au lieu d'accomplir les siens. Évitons de faire de l'enfant un petit raisonneur, qui deviendrait, en grandissant, un sophiste. Assurons-nous qu'il comprend ce qu'on lui enseigne, qu'il a des instincts justes et des vues claires, voilà l'important : toute subtilité pédantesque est inutile et pourrait être dangereuse.

On sera forcé aussi d'user d'une grande circonspection dans le choix des occasions qu'on lui offrira d'exercer son jugement. On dit parfois qu'il faut habituer l'écolier à juger ses compagnons. Prenons garde qu'il ne soit tenté d'établir entre eux et lui une comparaison toute à son avantage, et qu'il n'en vienne à s'en faire accroire sur ses propres perfections, comme le pharisien de l'Évangile. On l'invitera plutôt à se juger lui-même; mais ici encore se présente un danger : il faut beaucoup de mesure pour ne pas l'exalter, l'humilier plus que de raison. Le dommage serait irréparable, si l'on venait à lui faire perdre ces sentiments de pudeur et d'honneur, sans lesquels il n'est pas d'éducation possible. Songeons-y bien, il prendrait très vite son parti d'être un mauvais sujet, et d'en convenir, et que ferait-on, le jour où il avouerait ses fautes sans en rougir?

Quant aux faits de la vie réelle, aux événements du village, il ne serait pas toujours facile ni convenable de les lui faire juger

directement, ses parents, ses voisins, des personnes auxquelles il doit le respect s'y trouvant le plus souvent mêlés. Il vaut mieux le transporter d'emblée dans une autre sphère, et lui donner des pensées très élevées, afin qu'il ne voie pas, en quelque sorte, les fautes et les laideurs au milieu desquelles il vit, mais que, le jour où il les verra, il les juge implicitement et de haut, sans les discuter. Inspirez-lui par exemple un si grand respect des lois que, lorsqu'il sera tenté à son tour de devenir braconnier ou de frauder le fisc, comme cela arrive si souvent à la campagne, la majesté de la loi se dresse devant lui, pour ainsi dire, et le retienne.

Mais, quand on s'est adressé au cœur et à l'intelligence de l'enfant, tout n'est pas fait encore; il faut s'adresser à son activité même, et exercer directement les dispositions vertueuses qu'on a fait naître en lui. C'est en forgeant qu'on devient forgeron, dit le proverbe; c'est en faisant le bien qu'on apprend à le faire. Essayons de très bonne heure d'obtenir de l'enfant des actes de dévouement, de légers sacrifices, soit à l'égard de ses parents, soit à l'égard de ses camarades: il verra que la joie intérieure qu'il en éprouve dépasse de beaucoup le plaisir qu'il aurait eu à suivre son inclination égoïste. Qu'on s'ingénie donc à le tirer de l'état passif et à lui faire prendre goût à l'activité morale. Par exemple, un des grands plaisirs des écoliers est de dénicher les oiseaux; mais on peut les amener à les protéger, au contraire, et à trouver à cela autant ou plus de plaisir qu'à les détruire. C'est ce qui se voit, m'assure-t-on, dans la Haute-Vienne, où un préfet a eu l'heureuse idée d'établir une Association des enfants pour la protection des nids d'oiseaux.

Que dire maintenant de l'ordre à suivre dans l'enseignement moral, de la gradation à observer?

En règle générale, on partira de ce que l'enfant connaît et comprend le mieux, pour s'élever peu à peu et par degrés à ce qui n'eût pas été d'abord à sa portée. On l'entretiendra avant tout des devoirs qu'il doit déjà remplir : ses obligations dans la famille et dans l'école seront donc les premières dont on lui parlera. Toutefois il faut éviter de s'attarder trop longtemps dans les redites à cet égard, et de lui répéter à satiété ce qu'il entend depuis le berceau. L'école doit lui offrir un intérêt nou-

veau; même sur les points où il tient le même langage que les parents, le maître est tenu de donner des raisons plus précises et des explications plus convaincantes. A plus forte raison ne doit-il pas laisser dormir les sentiments plus généraux et plus élevés, qui ne demandent qu'à s'éveiller chez les enfants. De très bonne heure, on peut leur parler de la patrie, mettre en activité dans ces jeunes âmes des sentiments déjà virils: pour quelles raisons s'interdirait-on de toucher ces cordes chez notre écolier? Il le faut d'autant plus qu'avec lui il y a un choix à faire entre les questions, et que sur aucun point on ne peut tout lui dire. Ira-t-on, par exemple, à propos de la famille, s'appesantir sur le mariage et sur les devoirs conjugaux? à propos de la patrie, lui parler longuement des devoirs de l'État, ou des dangers du cosmopolitisme? Il ne suffirait donc pas de renverser l'ordre que nous avons suivi dans nos leçons, et de remonter du particulier au général; il faut, je le répète, faire un choix, non seulement entre les points à aborder, mais, sur chaque point, entre les questions à toucher et les questions à écarter.

Ainsi toute la méthode diffère ; chaque maître aura en quelque sorte à la refaire pour son usage personnel, selon les besoins des enfants auxquels il s'adresse. Ne convient-il pas que chacun soit libre d'aller tout droit à ce qu'il juge bon à dire, à la seule condition que son auditoire puisse le comprendre ?

L'enseignement moral dans nos écoles, pour être élémentaire, ne sera donc pas forcé de rester enfantin, ni surtout d'être plat; il faut au contraire le faire très élevé, aussi élevé, j'oserais le dire, qu'au lycée et dans les facultés. Comment cela, et en quel sens? L'élévation d'un enseignement ne se mesure pas à son degré d'abstraction, ou à la rigueur géométrique de ses formules. Sans aller parler à l'enfant de l'*autonomie de la volonté*, ou de l'*impératif catégorique*, sans le faire pénétrer dans les subtilités de la morale de Kant ou de celle de Bentham, ce qui serait une pure aberration, on peut et on doit, par les moyens qui ont prise sur lui, essayer de lui donner les plus hautes aspirations morales. Il n'est nullement besoin d'attendre qu'il soit grand, pour lui inspirer le goût du parfait dévouement, et de la plus rare charité.

Qu'on ne se croie pas même astreint à lui présenter en pro-

mier lieu les devoirs les plus stricts ; cela est plus méthodique dans l'enseignement, mais moins efficace peut-être dans l'éducation. On obtient, en effet, beaucoup plus facilement la charité que la justice, la générosité que la simple sagesse. « Avec l'enfant, dit Mme Necker de Saussure (Tome II, page 37), souvent on obtient mieux le plus que le moins, quand le plus est un exercice d'activité et que le moins est une privation pure et simple ». Bourdaloue avait dit d'une manière plus générale que, tous tant que nous sommes, « nous avons beaucoup moins de peine à faire plus que nous ne devons, qu'à faire ce que nous devons » ; et La Bruyère « qu'il coûte moins à certains hommes de s'enrichir de mille vertus que de se corriger d'un seul défaut. »

Dans tous ces conseils, nous sommes obligés de supposer un enseignement général, s'adressant à la fois à tous les élèves, et fait par tous les maîtres à peu près de la même manière. Ce sont là des conditions artificielles, qui, je tiens à le redire, ne répondent qu'imparfaitement aux besoins de l'éducation morale. Rien n'est plus personnel et plus délicat que cette éducation Tout n'y est que nuances et cas particuliers. Si le maître veut remplir entièrement sa tâche, il devra avant tout être bien lui, même, sinon dire tout ce qu'il pense, au moins ne dire que ce qu'il pense, être sincère et vrai, donner son cœur autant que son esprit. Puis il devra s'appliquer à connaître individuellement tous ses élèves, étudier leur caractère, se rendre compte surtout de l'éducation qu'ils ont reçue antérieurement et qu'ils reçoivent encore dans leurs familles.

Ainsi conçu, l'enseignement moral est vraiment un art, et le plus difficile de tous. Les préceptes généraux et les procédés y peuvent servir, mais non suffire; l'œuvre est essentiellement concrète et complexe, elle ne vaudra jamais que ce que vaudront l'esprit, le tact, le cœur et l'inspiration personnelle des maîtres.

II

Il nous reste peu de place pour parler de l'enseignement de la morale dans les écoles normales : nous ne pouvons donner que quelques indications, mais peut-être suffiront-elles. Dans ces

écoles, on ne vise pas au même but que dans l'école primaire; il ne s'agit plus uniquement d'apprendre aux élèves à se conduire; les leçons qu'ils reçoivent les affermissent sans doute dans la pratique du bien, mais on les leur donne surtout pour qu'ils sachent la morale et soient à même de l'enseigner à leur tour. Ici donc les analyses exactes, les préceptes bien coordonnés, les formules rigoureusement déduites sont de rigueur. Il s'agit d'un enseignement proprement dit, fort analogue à celui que nous avons donné à Fontenay. Le programme d'ailleurs en est fait, et c'est celui-là même que nous avons suivi.

L'auditoire auquel on s'adresse m'est très peu connu, je l'avoue; mais il est composé de jeunes gens et de jeunes filles d'un esprit déjà cultivé. Comme la morale, cependant, commence à peine à figurer dans les programmes de l'enseignement primaire, beaucoup d'élèves entrent encore actuellement dans les écoles normales, qui n'ont pas reçu les notions qu'on devra donner désormais dans la plus humble école de village. De là des lacunes à combler, et la nécessité évidente de ne pas enseigner la morale à l'école normale uniquement selon la lettre du programme. Si l'on veut former des maîtres à la hauteur de la tâche que nous venons de décrire, il est clair qu'il faut avant tout leur donner à eux-mêmes ces impressions et ces émotions morales, ce feu sacré, qu'ils devront communiquer.

Dans la période transitoire que nous traversons, peut-être faudrait-il, pendant toute la première année, suivre en grande partie la méthode de l'école primaire : défaire d'abord, pour le refaire, ce qui n'a pas été bien fait. On ne donnerait qu'ensuite l'enseignement proprement dit, analogue à celui qui a fait l'objet de nos leçons. Cet enseignement une fois achevé, on aura toujours soin de le faire suivre d'entretiens et d'exercices nombreux, destinés à apprendre aux élèves-maîtres comment ils devront se servir de ce qu'ils savent et présenter la morale aux enfants.

Il n'est pas inutile de dire que les procédés devront un peu varier avec le sexe. Les jeunes filles, douées généralement d'une vive sensibilité, se laissent plus facilement guider par le cœur que par la raison; il faudra réagir contre cette tendance, les armer, elles surtout, de maximes théoriques, de principes fixes, de

formules enfin, capables de les avertir et de les retenir dans leurs découragements ou dans leurs enthousiasmes. On fera plutôt l'inverse pour les jeunes gens. Il y a moins lieu d'insister avec eux sur les maximes et les préceptes proprement dits, que leur raison plus froide risque moins d'oublier; on tâchera surtout d'émouvoir leur sensibilité, et de développer chez eux la délicatesse du sentiment.

C'est avec regret, mais sans trop de scrupules, que je me vois forcé de m'en tenir à ces rapides réflexions. Le professeur d'école normale ne peut manquer de bien faire ce qu'on attend de lui, si, d'une part, il aime sa tâche et s'est vraiment pénétré de l'enseignement qu'il doit donner, si, de l'autre, il ne perd jamais de vue la besogne que devront faire et les qualités que devront avoir les maîtres qu'il forme.

HENRI MARION.

LE MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET LA BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

L'objet d'un Musée pédagogique est, évidemment, de rendre possible la comparaison des moyens et des procédés d'instruction et d'éducation en usage, soit dans un pays et pour une période donnée, soit même dans un certain nombre de pays ou, s'il est possible, dans tous les pays, à quelque époque que ce puisse être, surtout cependant, cela va sans dire, à l'époque actuelle. Un Musée pédagogique est, proprement, une institution destinée à l'étude de la pédagogie comparée.

A ce titre, on peut dire que c'est dans une brochure, aujourd'hui bien oubliée, de Jullien (de Paris), publiée en 1817 sous ce titre : *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, qu'on pourrait trouver la première idée qui ait été émise en France sur cette question. « La science de l'éducation, comme toutes les autres sciences et tous les arts, disait Jullien (de Paris), se compose de faits et d'observations. Il paraît donc nécessaire de former pour cette science, comme on l'a fait pour les autres branches de nos connaissances, des collections de faits et d'observations rangées dans des tables analytiques qui permettent de les rapprocher et de les comparer pour en déduire des principes certains, des règles déterminées, afin que l'éducation devienne une science à peu près positive, au lieu d'être abandonnée aux vues étroites et bornées, aux caprices et à l'arbitraire de ceux qui la dirigent, et d'être détournée de la ligne directe qu'elle doit suivre, soit par les préjugés d'une routine aveugle, soit par l'esprit de système et d'innovation. Les recherches sur l'*anatomie comparée* ont fait avancer la science de l'anatomie. De même les recherches sur l'*instruction comparée* doivent fournir des moyens nouveaux pour perfectionner la science de l'éducation (1). » Et Jullien (de Paris)

(1) *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, etc., par M. M.-A. JULLIEN, de Paris, in-8° de 56 p., Paris, L. Colas, 1817.

partait de là pour demander la création d'une *Commission spéciale d'éducation*, « composée d'hommes chargés de recueillir par eux-mêmes et par des correspondants choisis avec soin les matériaux d'un travail général sur les établissements et les méthodes d'éducation et d'instruction des différents États de l'Europe rapprochés et comparés entre eux sous ce rapport » ; d'un *Institut normal d'éducation*, dans lequel les meilleures méthodes d'enseignement connues seraient successivement combinées et appliquées; enfin d'un *Bulletin d'éducation* « permettant d'établir une communication périodique entre tous les hommes instruits, occupés de la science de l'éducation. » Il est certain qu'il y avait là plusieurs des éléments qui devaient entrer, soixante-deux ans plus tard, dans la constitution du Musée pédagogique créé par M. Jules Ferry. Mais l'idée de Jullien (de Paris) resta complètement inaperçue.

Elle se représenta sous une forme moins déterminée, mais qu'il eût été plus facile peut-être de réaliser matériellement, en 1867, à la suite de l'Exposition universelle où, pour la première fois, les instituteurs avaient été appelés à Paris.

Dans la séance d'inauguration des conférences pédagogiques qui leur étaient destinées, M. Pompée, l'un des organisateurs de l'exposition scolaire au Palais du Champ-de-Mars, s'exprimait ainsi : « Pourquoi, prenant comme point de départ l'exposition scolaire de 1867, ne nous proposerions-nous pas de fonder à Paris une exposition internationale et permanente de tous les objets qui peuvent faciliter aux instituteurs le développement des facultés morales, physiques et intellectuelles des enfants confiés à leurs soins? Cette création serait pour les maîtres et les maîtresses de Paris, des départements et de l'étranger un lieu de renseignement, de comparaison et d'étude; ce serait pour les amis de l'instruction primaire un libre établissement destiné à fixer la valeur réelle des procédés, des instruments, des livres et des méthodes; ce serait pour tout le monde un sanctuaire pacifique élevé au progrès des générations futures...

» Ce n'est pas ici, ajoutait M. Pompée, le moment de vous développer le plan de cette institution telle que j'aime à la concevoir, mais laissez-moi du moins vous dire que je serais bien heurex, quuand ces instants trop courts que nous allons passer

ensemble seront écoulés, s'il pouvait m'être donné de vous revoir, l'an prochain et les années suivantes, sous les murs plus ou moins somptueux de l'*Institut pédagogique universel* (1) ! »

Malheureusement, les démarches que tenta M. Pompée, après l'Exposition de 1867, pour créer, avec l'aide et sous les auspices de l'administration, « l'Institut pédagogique universel », demeurèrent alors infructueuses et il cessa d'en être question lorsque M. Duruy eut quitté le ministère.

En 1872, presque au lendemain de ces désastres militaires dont il semblait que l'instruction du peuple, développée et généralisée, pût seule empêcher le retour, M. Jules Simon reprit le projet de 1867, en lui donnant d'ailleurs des proportions beaucoup plus modestes. Une note insérée dans la partie non officielle du *Bulletin administratif* portant la date du 6 mai fit connaître que, par décision ministérielle, une collection de livres, tableaux et appareils à l'usage des écoles, des salles d'asile et des cours d'adultes, serait établie au ministère et rattachée au 2e bureau de la Direction de l'enseignement primaire. Cette collection devait recevoir, outre les ouvrages et objets composant le matériel des établissements d'instruction primaire, les livres et instruments scolaires en usage dans les pays étrangers (2).

Une circulaire aux recteurs, du 14 décembre, leur annonçait l'organisation d'un Musée scolaire, dont le but devait être, « d'une part, de fournir à l'étude de ceux qui se préoccupent des progrès de notre instruction primaire, un spécimen de tous les objets mobiliers et classiques qui sont actuellement en usage dans les écoles françaises et étrangères ; d'autre part, de recueillir, soit les documents, quand la chose sera possible, soit l'indication des documents pouvant servir à tracer bibliographiquement l'histoire de ces progrès (3). »

« En vue de ce second objet, ajoutait le ministre, j'ai besoin de connaître les ressources de chaque département. Je vous prie, en conséquence, de faire relever très exactement, dans les bibliothèques publiques de votre ressort académique, la

(1) *Conférences*, 3 vol. in-12, 1879. Hachette et Cie, 1re partie.

(2) *Bulletin administratif*, année 1872, n° 279, p. 193, 6 mai.

(3) *Bulletin administratif*, année 1872, n° 297, p. 893, 31 décembre.

liste des ouvrages manuscrits ou imprimés, documents d'intérêt général, monographies locales, règlements, statistiques, antérieurs ou postérieurs à 1789, qui se rapportent aux écoles primaires ou à ce qu'on appelait, avant la Révolution, *petites écoles*, *écoles de charité*, etc. Indépendamment des renseignements que vous obtiendrez par l'intermédiaire des inspecteurs d'académie, je pense que vous pourrez utilement faire appel aux lumières des bibliothécaires et des présidents de Sociétés savantes. Je suis assuré qu'ils vous prêteront avec empressement le concours que vous leur demanderez. Vous voudrez bien les remercier à l'avance en mon nom. »

Cette circulaire fut renouvelée, en ce qui concerne les documents relatifs à l'histoire de l'enseignement primaire, le 4 mai 1873 (1), et même le 6 août suivant (2), sous le ministère de M. Batbie.

Le Musée scolaire reçut un commencement officiel d'organisation. Une commission, placée sous la présidence du ministre lui-même et composée de sénateurs, de députés, parmi lesquels nous remarquons les noms de MM. Bardoux, Charton, de Salvandy, Lefébure, La Caze, Calmon, Hérold, et aussi d'un certain nombre de hauts fonctionnaires de l'administration et de l'enseignement, avait été chargée d'en déterminer le fonctionnement; elle se réunit plusieurs fois; M. Rapet, inspecteur général honoraire de l'enseignement primaire, désigné pour la direction de l'établissement, prépara un projet de règlement intérieur, qui put être livré aux presses de l'Imprimerie nationale.

Malheureusement, l'hôtel du ministère, où tous les services sont fort à l'étroit, ne pouvait offrir un local convenable, et l'on dut songer à placer le Musée dans une partie du magasin scolaire de la ville de Paris, situé sur le quai Morland, dans un coin ignoré et perdu du quartier de l'Arsenal. Il y eut là, le dimanche 2 mars 1873, une séance d'inauguration. Mais des difficultés d'installation surgirent bientôt; des difficultés d'un autre ordre emportèrent le ministère libéral, et, à la suite du 24 mai, les travaux commencés furent ajournés indéfiniment.

On peut dire cependant que l'idée était dans l'air. Outre que

(1) *Bulletin administratif*, année 1873, n° 306, p. 312, 26 mai.
(2) *Bulletin administratif*, année 1873, n° 312, p. 547, 30 août.

depuis longtemps des précédents étrangers venaient de toutes parts solliciter l'opinion publique, de divers côtés l'initiative privée s'essayait à des tentatives d'organisation de collections de matériel, de bibliothèques pédagogiques, de salles de lecture à l'usage du corps enseignant. Ce fut ainsi que la *Société des instituteurs et des institutrices de la Seine*, qui est composée en très grande majorité d'instituteurs libres, ouvrit avec le concours des éditeurs, dans un local provisoire situé au n° 60 de la rue de la Verrerie, un véritable Musée pédagogique, pour lequel elle reçut une subvention du conseil municipal de Paris, mais qui devait bientôt devenir inutile, quand l'administration de l'instruction publique, remise de nouveau entre des mains républicaines, put à son tour revenir à l'œuvre prématurément interrompue de M. Jules Simon.

Déjà, en 1877, comme rapporteur du budget de l'instruction publique pour l'exercice suivant, M. Bardoux avait exprimé le regret que la France ne possédât rien d'analogue au *Bureau national d'éducation* de Washington, qui est chargé, aux États-Unis, de recueillir et de publier les statistiques scolaires des divers États de l'Union, de réunir des documents sur l'éducation à l'étranger, et de fournir d'utiles indications à tous les amis des écoles. Devenu ministre de l'instruction publique, il déposa, le 16 mai 1878, un projet de loi ayant pour objet « la création d'un Musée pédagogique et d'un Bureau central de statistique scolaire. »

« La plupart des nations de l'Europe, disait M. Bardoux dans son remarquable exposé de motifs, ont créé leur Musée pédagogique, les unes avec un grand luxe, les autres sur un plan plus modeste et non moins pratique. Partout, ces collections, où chaque peuple profite de l'expérience et de l'initiative de tous les autres, ont rendu de réels services.

» Chez nous, une raison de plus doit déterminer une création de ce genre : le crédit de 120 millions généreusement ouvert par la Chambre pour la construction de bâtiments scolaires donne lieu en ce moment à un mouvement d'études que nous ne saurions trop encourager ; de toutes parts, on s'enquiert des meilleures conditions hygiéniques, pédagogiques, économiques à adopter pour ce grand nombre de constructions

nouvelles; on demande à l'administration, aux publications étrangères même, les plans d'école, les types de matériel, les appareils d'enseignement les mieux entendus, tous les moyens enfin d'employer le plus fructueusement possible les sommes considérables que le pays consacre à ses écoles.

» L'administration de l'instruction publique n'a pas sans doute à édicter des modèles officiels de constructions et ameublements scolaires, mais elle ne peut se dissimuler quelle influence heureuse elle pourrait exercer en offrant à ce public, avide de renseignements précis, une exposition permanente méthodiquement classée, de tout ce qui intéresse l'installation matérielle des écoles. Un tel Musée serait à notre instruction primaire ce qu'est à l'enseignement technique le Conservatoire des Arts et Métiers. »

M. Bardoux faisait ensuite valoir les avantages du Bureau permanent de statistique, dont le Musée devait être le siège, et qui trouverait les premiers éléments de son travail dans la Bibliothèque spéciale de l'enseignement primaire également comprise dans l'établissement projeté. « C'est là, en effet, que seront peu à peu réunies et que pourront être dépouillées les collections, jusqu'ici dispersées et incomplètes, de ces documents imprimés ou inédits qui forment les archives véritables de l'instruction primaire en France avant et depuis 1789; c'est là que seront recueillies aussi et analysées les grandes collections de statistique scolaire étrangère dont nous aurons de plus en plus à tenir compte; c'est là enfin qu'on pourra le mieux entreprendre de réaliser un projet qui a plusieurs fois attiré l'attention des hommes compétents et des sociétés savantes, celui d'établir une statistique comparée de l'instruction populaire dans les différents pays. »

Tel devait être, aux yeux de M. Bardoux, le Musée pédagogique pour lequel il sollicitait un vote favorable des Chambres françaises : « Ce serait surtout un centre de renseignements pédagogiques et statistiques. Il n'aurait d'action à exercer que par les informations qu'il recueillerait et qu'il répandrait, par les conférences spéciales dont il serait le siège et qui pourraient devenir pour une élite d'instituteurs laborieux un complément d'éducation professionnelle ; enfin, par les facilités d'étude et d'examen que procureraient à tous les amis de l'instruction populaire ses propres publications statistiques et aussi celles qu'il

inspirerait. » Au lendemain même de l'ouverture de l'Exposition universelle, la création d'un établissement de ce genre semblait à l'honorable ministre de toute opportunité.

Sur la demande de M. Bardoux, la Chambre des députés renvoya le projet à la Commission générale de l'enseignement primaire, qui se trouva en principe unanimement favorable à son adoption ; mais, lorsque la Commission vint à en délibérer, dans la séance du 23 mai, elle fut amenée à considérer que la création du Musée pédagogique « ne constituait pas matière législative » et pouvait être décidée par décret. Elle invita donc son président à en conférer avec le ministre, en l'assurant de l'appui de la Commission pour son excellente idée, lorsqu'il reviendrait demander à la Chambre les crédits nécessaires.

Le plus pressé, d'après cette décision, c'était de ne pas laisser disperser, après la fermeture de l'Exposition universelle, les richesses réunies dans les expositions scolaires des divers pays sans essayer d'en retenir, par voie d'échange ou d'acquisition, une notable part.

M. Bardoux, ne perdant pas de vue cet intérêt, engagea des négociations avec le président et les questeurs de la Chambre des députés pour obtenir la jouissance provisoire de quelques salles du Palais-Bourbon, qui était alors vacant, la Chambre siégeant encore à Versailles. C'est dans ces salles que furent déposées les premières collections, françaises et étrangères, du Musée pédagogique.

Les choses en étaient là, lorsque, le 4 février 1879, M. Jules Ferry succéda à M. Bardoux au ministère de l'instruction publique.

L'un des premiers actes importants de son administration fut la constitution officielle du Musée pédagogique.

Dans un rapport au Président de la République en date du 13 mai, M. Jules Ferry insistait sur l'utilité qu'il y aurait pour la France à réaliser enfin l'idée toute française d'un « Bureau permanent d'études pédagogiques, à la fois musée et bibliothèque centrale de l'instruction primaire », pour la création duquel nous nous étions, comme cela nous arrive souvent, laissé devancer par plusieurs pays étrangers. Rappelant ensuite les efforts qui avaient été faits en France même depuis le mémoire de Jullien (de Paris) jusqu'aux dispositions récentes prises par

M. Bardoux : « Il ne me reste, disait le ministre, qu'à achever l'œuvre de mon honorable prédécesseur, et j'en sens d'autant plus la nécessité que les différentes commissions consultatives dont j'ai cru devoir m'entourer, les unes déjà anciennes au ministère, les autres de création toute récente, sont unanimes à me demander la constitution d'un musée, d'une bibliothèque et d'un corps d'archives historiques, statistiques et pédagogiques qui leur fournissent des informations complètes sur les divers objets de leurs études.

» Ces commissions seront le conseil d'administration tout naturellement indiqué pour le nouvel établissement, et l'établissement lui-même ne peut être mieux défini que par ce mot très juste du projet de loi de M. Bardoux : « Le Musée pédagogique » est fait pour rendre à notre instruction primaire les mêmes ser- » vices que rend à l'enseignement technique le Conservatoire » des Arts et Métiers. »

» C'est dans cette conviction que je vous demande, monsieur le Président, de placer par décret cet utile établissement au nombre des institutions publiques dotées au budget et installées dans les bâtiments de l'Etat. »

En conformité de ce rapport, un décret du même jour, 13 mai 1879, constituait ainsi qu'il suit le Musée pédagogique :

« Article premier.— Il est créé au ministère de l'Instruction publique un Musée pédagogique et une Bibliothèque centrale de l'enseignement primaire, comprenant des collections diverses de matériel scolaire, des documents historiques et statistiques et des livres de classe provenant de la France et de l'étranger.

» Art. 2. — La direction en sera confiée à un inspecteur général de l'enseignement primaire (hors cadre). »

Quelques mois plus tard, lorsque le vote du budget de 1880, où pour la première fois le Musée pédagogique était compris, eut affirmé implicitement l'approbation des Chambres à l'égard de de l'œuvre nouvelle et assuré pour l'avenir la régularité de son fonctionnement, un arrêté en date du 30 décembre 1879 nomma M. Berger, inspecteur général (hors cadre), directeur du Musée pédagogique; des arrêtés du même jour, du 1er janvier 1880, et du 3 juin 1881 ont complété depuis, par la nomination d'un bi-

bliothécaire, d'un bibliothécaire-adjoint et d'un employé, le personnel de l'établissement.

Divers arrêtés, dont le premier date du 5 mai 1880, ont constitué auprès du Musée pédagogique et de la Bibliothèque centrale de l'enseignement primaire un Conseil d'administration « chargé de statuer sur l'admission des livres, cartes et appareils scolaires offerts au musée par les auteurs, éditeurs et fabricants, ainsi que sur les acquisitions, souscriptions et échanges. »

Ce Conseil est aujourd'hui composé de :

M. Gréard, membre de l'Institut, vice-recteur de l'académie de Paris, *président*;

M. Buisson, directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique, *vice-président*;

MM. de Bagnaux, conseiller d'État, directeur du secrétariat au ministère du commerce; Berger, directeur du Musée; Maurice Block, membre de l'Institut, publiciste; Boutan, inspecteur général, directeur honoraire de l'enseignement primaire; Brouard, inspecteur général de l'enseignement primaire; Bureau, professeur au Muséum d'histoire naturelle; Carriot, directeur de l'enseignement primaire de la Seine; Compayré, député, professeur de faculté des lettres en congé; Dethomas, député, membre du jury aux expositions de Vienne et de Paris; Duvaux, député, sous-secrétaire d'État au ministère de l'instruction publique; de Montmahou, inspecteur général de l'enseignement primaire; Pécaut, inspecteur général de l'enseignement primaire (hors cadre); Rapet, inspecteur général honoraire; Wolff, astronome à l'Observatoire, professeur à la faculté des sciences de Paris;

MM. Armagnac, chef du 5e bureau de la direction de l'enseignement primaire; Boniface, chef du 1er bureau de la direction de l'enseignement primaire; Ernest Cadet, chef du 2e bureau de la même direction; Defodon, bibliothécaire du Musée, *secrétaires*.

Le Conseil d'administration du Musée pédagogique se réunit en séance ordinaire au commencement de chaque trimestre. Le règlement intérieur du Musée et de la Bibliothèque, qui a été le premier objet de ses travaux, a reçu l'approbation du ministre de l'instruction publique le 1er novembre 1881.

Bien avant que le Musée pédagogique n'eût été ainsi constitué officiellement, le retour des Chambres à Paris l'obligeait à quitter les salles du Palais-Bourbon, et, au mois de septembre 1879, il était transféré rue Lhomond, 42, dans des bâtiments qui dépendent de l'ancien collège Rollin, où provisoirement il reçoit, à titre gracieux, l'hospitalité de la ville de Paris.

Ce déménagement, au moment même où les collections étaient à peine formées, et un commencement d'incendie, qui eut lieu le 4 février 1880, ont retardé quelque temps l'installation du Musée et l'admission du public dans les salles de visite et d'étude; c'est seulement à partir du printemps de 1880 qu'il a été complètement ouvert.

Il est formé de trois parties: le matériel scolaire, la bibliothèque, les collections scientifiques.

La plupart des objets comprenant le matériel scolaire français ont été donnés ou placés en dépôt par les éditeurs ou les fabricants; les objets de matériel étranger proviennent de l'Exposition universelle; une salle de dessin comprenant des modèles en relief, des spécimens de stéréotomie, des modèles gravés, et des méthodes, a été récemment disposée.

La Bibliothèque centrale de l'enseignement primaire annexée au Musée pédagogique comprend une section française et une section étrangère.

La section étrangère a été formée en très grande partie des ouvrages de pédagogie et des livres de classe achetés par le ministère ou concédés par les divers gouvernements après l'Exposition. La partie la plus importante de cette section est celle des États-Unis, comprenant une collection complète des documents relatifs à l'instruction publique de l'Union, des livres scolaires de tous les degrés, des albums de travaux d'élèves, etc. Viennent ensuite des séries de livres et travaux scolaires provenant du Canada français et anglais, de l'Autriche, de la Suisse allemande, de l'Italie, de l'Espagne, de la Russie, du Japon.

Environ 700 ouvrages allemands et un certain nombre d'ouvrages anglais ont été, en outre, acquis par le Musée.

La section française, sans compter les publications scolaires périodiques, bulletins des départements et documents émanant des sociétés d'instruction et d'éducation, comprend deux grandes

divisions : 1° les ouvrages de pédagogie (pédagogie administrative et historique : lois, plans d'organisation, documents officiels, statistiques, ouvrages d'histoire, de critique et de polémique relatifs à l'enseignement ; pédagogie théorique ou pratique : traités généraux ou spéciaux, manuels pour la direction des maîtres, etc.) ; 2° les méthodes et livres de toute sorte en usage dans les classes. L'ensemble de la bibliothèque ainsi divisée peut s'élever aujourd'hui à environ 5000 ouvrages (sans compter les doubles, qui, pour les livres de classe, sont fort nombreux), Cette bibliothèque s'est constituée d'abord par un fonds assez important que le ministère a mis à la disposition du Musée lors de sa création, et provenant, en très grande partie, du dépôt légal, puis par d'autres envois du dépôt légal et du ministère, par des dons volontaires que les éditeurs ou auteurs font pour ainsi dire quotidiennement au Musée ; enfin par des achats opérés, aux frais du ministère, soit chez les éditeurs, soit dans les ventes publiques.

L'acquisition de la bibliothèque pédagogique de M. l'inspecteur général honoraire Rapet, faite par l'État, en vertu de la loi du 5 juin 1880, au prix de 45,000 francs, a enrichi le Musée pédagogique d'une collection spéciale à peu près unique au monde. Cette collection, à la formation de laquelle M. Rapet a consacré cinquante années de sa vie, comprend environ 6,000 ouvrages, tant en langue française qu'en langues étrangères, sur toutes les parties de la pédagogie, et dont un grand nombre sont aujourd'hui introuvables. C'est ainsi que l'exposé des motifs du projet de loi présenté à la Chambre des députés mentionnait parmi les richesses de la bibliothèque Rapet : « une collection unique de revues périodiques étrangères dont trois remontent au XVIIIe siècle, et l'une jusqu'en 1771, et, dans le groupe des documents officiels, une collection plus remarquable encore et qu'on tenterait vainement de reconstituer avec les archives de nos administrations. » Le même rapport mentionnait aussi « d'une manière toute spéciale une suite de 284 ouvrages relatifs à Pestalozzi et à sa méthode, accompagnés de notes du plus haut intérêt. Lors de l'exposition qui fut faite à Zurich, la ville natale de l'illustre pédagogue suisse, on n'avait pu rassembler à grand'peine que 210 ouvrages formant la bibliothèque pestalozzienne. »

Un certain nombre seulement des ouvrages de la bibliothèque

Rapet, 1,500 environ, sont aujourd'hui déposés au Musée pédagogique, mais le catalogue général en a été dressé, et la bibliothèque tout entière peut être mise à la disposition des lecteurs.

Depuis le commencement de cette année, en vue d'aider à la préparation des aspirants et aspirantes au professorat et à la direction des écoles normales, à l'inspection des écoles primaires et à celle des écoles maternelles, il a été institué au Musée pédagogique une bibliothèque circulante, comprenant 207 ouvrages choisis parmi les plus propres à guider les candidats. Elle est divisée en trois sections : lettres, sciences et pédagogie.

Sur une simple attestation de l'inspecteur d'académie ou de l'inspecteur primaire, certifiant que la personne qui désire emprunter des livres se prépare réellement à l'un des examens pédagogiques, le Musée adresse gratuitement, dans toutes les parties du territoire français, sous la forme de colis postal, une petite caisse ou un paquet de volumes, dont le poids ne doit pas dépasser cinq kilogrammes. Le délai ordinaire du prêt est de deux mois, et il peut être renouvelé indéfiniment. Le port au retour est seul à la charge des emprunteurs.

Le fonctionnement régulier de la bibliothèque circulante du Musée pédagogique a commencé au mois de février dernier, et déjà, depuis cette époque, plus de trois cents envois ont été échangés entre le Musée et les emprunteurs : instituteurs et institutrices, maîtres adjoints et maîtresses adjointes d'écoles normales, professeurs élémentaires de lycées et de collèges.

Les collections scientifiques sont, comme le dépôt de mobilier et de matériel, en voie de formation. Cependant le Musée possède déjà un modèle très complet de laboratoire de chimie, des collections de produits chimiques, de réactifs, d'engrais agricoles ; des spécimens d'appareils pour le premier enseignement de la physique et de la chimie dans les écoles primaires ; des instruments types de physique et de météorologie pour les écoles normales ; des appareils de projection ; des échantillons de zoologie, de botanique, d'horticulture, notamment une fort belle série de fruits imités ; des objets d'anatomie réelle et clastique et des tableaux d'enseignement sur toutes ces matières ; une très nombreuse collection de cartes et plans en relief, d'appareils cosmographiques, de globes, de cartes murales, françaises et étrangères, etc., etc.

Ces collections, aussi bien que toutes les autres parties du Musée, s'accroissent par les dons des auteurs, éditeurs ou fabricants, qui ont été agréés par le Conseil d'administration; par les envois du ministère de l'instruction publique et des autres départements ministériels, ainsi que par ceux des administrations scolaires de l'étranger; enfin par les acquisitions que le Conseil d'administration a reconnues utiles.

En vertu de son règlement, le Musée reçoit aussi, à titre de dépôt temporaire, après avis du Conseil d'administration, les livres et les objets d'enseignement sur lesquels les auteurs ou éditeurs veulent appeler l'attention. Il n'est tenu de conserver les livres ou objets déposés dans ces conditions que trois mois au plus à partir du jour de la réception. Ceux qui n'auraient pas été admis par le Conseil d'administration doivent être enlevés par les auteurs ou éditeurs, dans un délai de quinzaine à compter du jour où l'avis leur en a été donné; ce délai expiré, ils leur sont renvoyés à leurs frais, l'administration ne se considérant pas, d'ailleurs, comme responsable des dépréciations qui pourraient résulter de l'exposition des objets.

C'est le Conseil qui désigne les publications périodiques auxquelles le Musée peut s'abonner; il en reçoit actuellement 56, dont 25 de langue française; c'est encore le Conseil qui désigne, le cas échéant, les livres ou objets qu'il y aurait lieu de retrancher des collections (1).

La salle de lecture reçoit, le jeudi et le dimanche, depuis le mois de novembre 1880, d'assez nombreux lecteurs; quelquefois la place a manqué autour des deux grandes tables qui leur sont destinées.

Les autres jours (sauf le lundi, où les salles sont fermées), le Musée n'admet que les personnes munies de cartes de travail délivrées par son directeur et par le ministère de l'instruction publique (Direction de l'enseignement primaire). Environ 140 de ces cartes ont été délivrées.

En dehors des ouvrages de la Bibliothèque circulante, il peut être, exceptionnellement et sur une autorisation spéciale du directeur, donné communication au dehors des livres de la bi-

(1) Art. 4, 5 et 6 du Règlement.

bliothèque proprement dite du Musée : ces prêts se sont élevés à 1,200 en chiffres ronds.

Il est tenu un registre des visiteurs ; ce registre compte aujourd'hui 1,500 noms, mais il faut remarquer que les visiteurs habituels n'y sont inscrits qu'une fois ; il faut remarquer aussi que beaucoup de visiteurs négligent l'inscription de leur nom ou refusent même de se prêter à cette mesure ; on peut affirmer qu'en moyenne 40 personnes environ par semaine parcourent les salles du Musée. La plupart de ces visiteurs viennent de Paris ; mais il en arrive aussi en assez grand nombre des départements : ce sont, sans parler du personnel scolaire proprement dit, des maires et des conseillers généraux, des architectes, des fournisseurs de mobilier ou de matériel scolaire. Plusieurs étrangers aussi, Américains, Danois, Allemands, Suisses, Russes, Espagnols, Italiens, Portugais, Brésiliens, sont venus visiter les collections ou la bibliothèque.

Ajoutons qu'un noyau important de pièces d'archives, manuscrites ou imprimées, manuscrites surtout, recueillies à diverses époques, et provenant de diverses sources, principalement des enquêtes provoquées par les circulaires de MM. Jules Simon et Batbie, a été réuni au Musée pédagogique, et que le bibliothécaire-adjoint du Musée, M. Charles Sauvestre, est spécialement chargé du récolement et de la classification de ces pièces, dont l'ensemble pourra donner de nouvelles lumières sur la question si controversée des origines et des développements successifs de l'instruction primaire en France.

Ajoutons encore que plusieurs Commissions ont au Musée pédagogique leur point d'appui, et en quelque sorte leur office de renseignements. Ce sont : celle des bâtiments scolaires (spécialement pour le mobilier) ; celle des bibliothèques pédagogiques ; celle des souscriptions pour les cartes et appareils géographiques ; celle de l'enseignement des sciences physiques et naturelles. La direction de l'enseignement secondaire a, en outre, fait déposer au Musée les spécimens divers destinés à l'enseignement des sciences dans les classes élémentaires et les classes de grammaire ; une commission est venue depuis la fin de février dernier, deux fois par semaine, examiner ces objets.

Tel est, dans son ensemble, le Musée pédagogique. Aux yeux

de ceux qui l'ont établi, il n'est pas seulement destiné à constituer un centre d'informations sur l'instruction primaire, tant en France qu'à l'étranger, et une exposition permanente de tous les objets servant à l'éducation; il doit être aussi un foyer de communication entre toutes les personnes qui se préoccupent des intérêts et du progrès des écoles, un organe d'action non seulement pour l'administration supérieure de l'instruction publique dont il émane, mais aussi pour tous ceux qui de près ou de loin peuvent avoir besoin de s'adresser à elle par l'intermédiaire d'une institution assurément respectueuse des prérogatives officielles, mais libre aussi et indépendante dans la mesure de ses attributions, dans celle, plus large encore, de sa compétence. C'est, en particulier, pour faciliter cette action bienfaisante et féconde qu'a été créé le présent bulletin du Musée pédagogique; c'est aussi en vue du même objet que nous souhaitons en terminant que le Musée reçoive bientôt, par une installation définitive, le complément d'organisation matérielle absolument indispensable à son extension et à sa légitime influence. De quelque reconnaissance qu'ils doivent être animés à l'égard de l'administration hospitalière qui l'a accueilli le jour où il se trouvait sur le point d'être sans asile, ceux qui voudraient le voir à la hauteur de sa situation et de son avenir ne peuvent s'empêcher de reconnaître qu'il manque au Musée, nous ne dirons pas le luxe ou le confortable, mais même l'absolument nécessaire; qu'il n'a, par exemple, ni une grande galerie d'exposition, ni une salle de conférences; qu'il lui serait fort difficile de loger, sans la fractionner, cette bibliothèque Rapet, qui sera longtemps sa plus belle richesse; que ses autres collections débordent déjà de salles qui ne comportent point un arrangement méthodique des objets, qui chevauchent en quelque sorte les unes sur les autres, où l'espace, l'air et la lumière sont également insuffisants, et dont les visiteurs, passablement déroutés dans les solitudes d'un quartier qui n'est déjà plus le quartier classique, éprouvent toujours quelque peine à apprendre le chemin.

CH. DEFODON.

Paris. Imp.

LES ANCIENS LIVRES SCOLAIRES

C'est une question fort controversée que celle du nombre, de l'organisation, de la valeur pédagogique des anciennes écoles.

Les documents officiels manquent ou sont fort rares ; les programmes le sont encore plus.

N'est-il pas vrai qu'à défaut du reste, si l'on possédait une quantité suffisante des livres, des méthodes, du matériel scolaire qui était en usage dans ces écoles, on pourrait en tirer d'intéressantes conclusions sur l'esprit, sur la direction, sur les limites de l'enseignement que les enfants y pouvaient recevoir, et au moins jusqu'à un certain point faire revivre, dans leur vérité et leur réalité indiscutables, ces institutions disparues ?

Voici, par exemple, une lettre qui a été transmise au Musée pédagogique par M. le ministre de l'instruction publique. Elle émane d'un honorable notaire des Basses-Alpes, et elle accompagnait l'envoi de deux exemplaires d'un livre d'école, autrefois, paraît-il, fort répandu dans la contrée, et que l'on appelle le *Livre de l'Oiseau.*

Barcelonnette, 18 janvier 1880.

MONSIEUR LE MINISTRE,

Veuillez bien excuser la liberté grande que je prends de vous offrir deux pièces que l'on pourrait appeler archéologiques, quoiqu'elles ne soient pas bien anciennes.

Depuis une dizaine d'années que je suis notaire, il m'est arrivé souvent que, faisant signer des personnes d'un certain âge, elles s'excusaient de signer si péniblement et si mal, en me disant: « Ah ! que voulez-vous ! je n'ai appris qu'au *Livre de l'Oiseau.* »

Je m'étais fait expliquer cette réponse, et toutes me disaient que, de leur temps, le seul livre qu'on eût dans les écoles primaires était le *Livre de l'Oiseau.* Jusqu'en 1835 ou 1840, il en était encore ainsi dans l'arrondissement de Barcelonnette.

Malgré mes recherches, je n'avais pu découvrir ce *rara avis*, lorsque, ces jours-ci, j'eus la bonne fortune d'en trouver deux exemplaires. L'un porte la date de 1815 ; l'autre, plus récent, à en juger par les caractères, ne porte pas de date.

J'ai pensé qu'au milieu des nobles efforts que vous faites pour développer, affranchir, laïciser l'instruction en France, il vous serait

agréable de voir un spécimen de l'outillage de l'instruction primaire de nos ancêtres, et je me suis permis de vous les envoyer.

Veuillez agréer, etc,

F. ARNAUD,

Président de la commission cantonale de l'instruction primaire pour le canton de Barcelonnette.

Les deux exemplaires envoyés par M. Arnaud sont deux in-32 de 16 pages. Ils portent l'un et l'autre sur la première et la dernière page, qui forment couverture, l'image de l'Oiseau, d'où ils tirent leur nom; nous avons fait reproduire en fac-simile

l'un de ces oiseaux; celui de l'autre exemplaire n'est pas absolument semblable. L'ouvrage est intitulé : *Alphabet français ou Instruction de la jeunesse*; l'exemplaire de 1815 porte le nom

d'un imprimeur-libraire d'Avignon ; l'autre, celui de deux imprimeurs d'Orange et de Nîmes. Tous deux contiennent l'alphabet, les consonnes mises devant les voyelles : *ba*, *be*, *bi*, *bo*, *bu*, etc., les principales prières catholiques en français, les huit béatitudes évangéliques, une invocation du saint nom de Jésus et les commandements de Dieu et de l'Église. Dans celui de 1815, il y a une page de syllabes qui manque à l'autre et qu'on a bien fait, effectivement, d'en ôter ; on y peut lire, par exemple, ces barbares assemblages de lettres :

xat, *xet*, *xit*, *xot*, *xut* ;
zas, *zes*, *zis*, *zos*, *zus*.

Nous engageons nos lecteurs à faire chacun de leur côté les mêmes recherches qu'a faites M. Arnaud. Il doit évidemment se trouver encore dans les mairies, dans les greniers ou dans les armoires des maisons et des fermes, peut-être sur quelque rayon oublié des librairies tant soit peu anciennes, plusieurs de ces vieux livres scolaires, syllabaires, méthodes de calcul, d'histoire, de géographie, de grammaire, etc. Qu'ils veuillent bien adresser ces livres au Musée pédagogique : tel d'entre eux pourra peut-être nous éclairer plus exactement sur le régime des écoles, antérieurement à notre temps, que n'ont pu le faire jusqu'ici des conjectures plus ou moins fondées sur des données d'état civil qui n'ont jamais prouvé grand'chose et sur des documents statistiques d'où chacun conclut à sa façon.

RÉSUME

DES ÉTATS DE SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE POUR L'ANNÉE SCOLAIRE 1880-1881.

(Le rapport ci-dessous, présenté au ministre de l'instruction publique par M. le directeur de l'enseignement primaire, figure en tête des tableaux résumant les états de situation de cet enseignement pour l'année scolaire 1880-1881).

MONSIEUR LE MINISTRE,

En attendant la publication de la statistique générale de l'enseignement primaire qui embrassera la période quinquennale 1877-82, j'ai l'honneur de mettre sous vos yeux le *Résumé des états de situation pour l'année scolaire 1880-1881.*

C'est le troisième fascicule annuel qui paraît, conformément au vœu exprimé au nom de la Commission de statistique par son président, M. Levasseur, lors de la publication de la *Statistique comparée de l'enseignement primaire, 1829-1877.*

Le premier de ces Résumés annuels a été annexé aux *Rapports d'inspection générale 1878-1879* ; il ne comprenait que 8 tableaux.

Le second a été annexé aux *Rapports d'inspection générale 1879-1880.* Le travail ayant pu être mieux préparé, et les recherches faites pour la discussion des lois que vous avez présentées sur l'enseignement primaire ayant donné des résultats dignes d'être publiés, cette deuxième édition de la statistique annuelle a été formée de 26 tableaux.

La troisième enfin, qui est celle que j'ai l'honneur de vous soumettre, porte sur l'année scolaire 1880-1881, et comprend 28 tableaux.

Depuis 1878, époque à laquelle les états de situation ont été remis en vigueur pour les écoles primaires et les salles d'asile, l'administration centrale s'efforce, par un contrôle rigoureux et constant, d'amener l'inspection primaire et les bureaux de l'inspection académique à établir ces documents avec toute la régularité et toute l'exactitude désirables. Grâce à ces efforts non interrompus, grâce au bon vouloir des inspecteurs, une amélioration très sensible a été réalisée dans cette partie du service.

Si nous ne traversions pas en ce moment une période de transition entre le régime des lois anciennes et celui des lois nouvelles, période qui présente un surcroît de difficultés et de causes d'erreurs, nous nourrions dire que dès à présent ces relevés annuels offrent l'xeposé non seulement exact, mais rigoureusement fidèle de la situation scolaire.

Au présent fascicule je me borne à joindre, comme pour les deux précédents, l'indication très succincte des différences de chiffres les plus sensibles signalées d'une année à l'autre. C'est à la grande publication de l'an prochain qu'il appartiendra de présenter le tableau d'ensemble des progrès accomplis pendant la période quinquennale.

TABLEAU 1. — *Superficie, Population, etc., et situation des Communes.*

La première partie de ce tableau (colonnes 3 à 7), superficie, population, etc., ne peut varier que tous les cinq ans, lorsqu'un décret a rendu valables officiellement les résultats définitifs du recensement général. Mais les colonnes 8 à 13, circonscriptions d'inspection primaire et situation des communes, attestent un mouvement qui mérite d'être mentionné : le nombre des circonscriptions d'inspection primaire a été porté de 418 à 444, et la situation scolaire des communes s'est sensiblement améliorée. Le nombre des communes réunies à d'autres communes pour l'entretien d'une école est descendu de 1,246 à 1,187 ; celui des communes de 500 habitants non pourvues d'une école publique de filles, de 3,478 à 3,281. Le nombre des communes sans école est tombé de 243 à 195.

TABLEAU 2. — *Écoles.*

A la fin de l'année scolaire 1879-1880, il y avait 73,764 écoles de toute nature ; les états de situation pour 1880-1881 en donnent 74,441, Différence en faveur de 1880-1881 : 677 écoles. Cette augmentation se décompose comme suit :

Écoles publiques.	651
Écoles libres.	26
TOTAL.	677

L'élément laïque et l'élément congréganiste n'ont pas eu la même part dans cette augmentation des écoles publiques : tandis que les laïques gagnent 1,190 établissements (de 48,431 à 49,621), les congréganistes en perdent 539 (de 12,445 à 11,906).

Les écoles libres présentent un mouvement analogue en sens inverse. Les laïques perdent 293 établissements (de 5,167 à 4,874), tandis que les congréganistes en gagnent 450 (de 6,228 à 6,678).

Une troisième catégorie d'écoles (écoles libres tenant lieu d'écoles publiques) est en diminution partout. Les laïques en perdent 69 (de 202 à 133) ; les congréganistes, 62 (de 1,291 à 1,229).

En résumé, le progrès pendant l'année 1880-1881 a été :

Pour les écoles publiques, de 1.06 %;

Pour les écoles libres, de 0.20 %.

TABLEAU 3. — *Maîtres et Classes.*

Maîtres. — Les augmentations et les diminutions se sont produites, dans le personnel enseignant, en raison du mouvement

signalé dans les écoles, c'est-à-dire que le personnel laïque a augmenté dans les écoles publiques et diminué dans les écoles libres, et que le personnel congréganiste à qui l'on a retiré la direction d'écoles publiques est allé augmenter l'effectif des écoles libres.

Le mouvement général du personnel se résume par une augmentation totale de 2,890 instituteurs ou institutrices, savoir :

Instituteurs publics	733	1,228
Instituteurs libres.	495	
Institutrices publiques.	1,137	1,662
Institutrices libres.	525	
Total		2,890

Classes. — Dans le tableau récapitulatif des états de situation, la place réservée aux « classes » est très restreinte. Il serait, par suite, impossible d'entrer à ce sujet dans des détails, sans avoir procédé préalablement à des dépouillements fort longs. Il faut donc se contenter d'en relever le nombre total, qui est de 114,918, dont 83,446 classes publiques et 31,472 classes libres. L'année dernière il n'y avait que 81,635 classes publiques et 30,791 libres: total, 112,426 ; augmentation pendant l'année, 2,492, soit 2.17 °/₀ pour les classes publiques et 2.16 °/₀ pour les classes libres.

Il est à remarquer que l'accroissement du nombre de classes publiques (2.17 °/₀) est sensiblement supérieur à celui des écoles, qui n'est que de 1.06 °/₀. On voit là un acheminement vers la réduction si désirable de l'effectif scolaire qui excède encore si souvent es forces du maître.

TABLEAU 4. — *Elèves des écoles publiques et libres, laïques et congréganistes.*

Total général : 5,049,363.

L'augmentation du nombre des élèves avait été de 1879-1880 sur 1878-1879 de 80,504; de 1880-1881 sur 1879-1880, elle est, en chiffres ronds, de 100,000 (99,772), soit un accroissement de 1.97 °/₀. Les écoles publiques en général ont gagné 64,871 élèves (1.60 °/₀). les écoles libres 34,901 (3.60 °/₀).

Les écoles publiques laïques ont vu leur population s'augmenter de 145,381 élèves; mais c'est en partie au détriment des écoles congréganistes, qui ont vu la leur tomber de 1,126,526 à 1,046,016 : perte, 80,510.

L'augmentation des élèves des écoles libres est toute au profit des congréganistes. Les élèves des écoles libres laïques tombent de 256,367 à 243,030: perte, 13,337 élèves. Les écoles libres congréganistes au contraire gagnent 48,242 élèves (de 678,127 à 726,345) ; mais ce gain ne compense pas leurs pertes dans les écoles publiques. La différence à leur désavantage reste de 32,272 élèves.

TABLEAU 5. — *Élèves payants et élèves gratuits.*

Il a paru intéressant de marquer exactement et officiellement le point où en était arrivée la gratuité partielle avant l'application de la loi du 16 juin 1881, qui a fait la gratuité absolue.

Donc, au moment de la promulgation de cette loi, les 5,049,363 élèves qui peuplaient les écoles primaires de France étaient répartis en 1,961,327 payants et 3,088,036 gratuits, soit 61 élèves gratuits sur 100 élèves.

Mais si l'on sépare les élèves des écoles publiques de ceux des écoles libres, la proportion change. Les élèves gratuits des écoles libres étaient au nombre de 396,602 sur 969,935, soit 41 °/₀ seulement; tandis que les écoles publiques, qui recevaient 4,079,968 élèves, en admettaient gratuitement 2,691,434, soit 66 °/₀. C'est donc 34 °/₀, c'est-à-dire un tiers seulement des élèves des écoles publiques, qui sont ajoutés à la charge du budget de l'instruction publique.

TABLEAU 6. — *Enfants d'âge scolaire dans les écoles et dans les salles d'asile.*

D'après le recensement de 1876, qui peut être modifié sensiblement par le recensement de 1881, dont on ne connaît pas encore les résultats définitifs, le nombre d'enfants d'âge scolaire (six à treize ans) était de 4,502,894. Le nombre des enfants du même âge inscrits dans une école primaire quelconque en 1880-1881 est de 4,036,794

auxquels il faut ajouter les enfants de six ans et au-dessus inscrits dans les salles d'asile, soit. 111,853

La différence entre les enfants recensés 4,502,894

et ceux inscrits dans un établissement quelconque d'enseignement primaire serait donc de. 354,247

Mais il y a lieu de retrancher de ce nombre :

1° Les enfants reçus dans les établissements publics d'enseignement secondaire (89,193 d'après les relevés officiels pour 1881), ci 89,193

2° Les élèves des établissements d'enseignement secondaire libres, qui, si l'on peut s'en rapporter aux chiffres donnés par des établissements qui ne sont pas soumis à une inspection régulière, étaient en 1876-1877 de 78,065, et les enfants recevant l'instruction dans leurs familles, qui, d'après des calculs très approximatifs faits à la même date, seraient au nombre de 16,000 ; soit ensemble 94,065

Ce qui réduirait le chiffre des enfants privés de toute instruction à 170,989

Ce chiffre, pour les raisons indiquées plus haut, ne doit pas être considéré comme rigoureusement exact : il serait d'ailleurs au-des-

sous de la vérité, puisque, les résultats sommaires du dénombrement de 1881 déjà connus aujourd'hui donnant une augmentation de population générale de 500,000 habitants et la moyenne des enfants d'âge scolaire étant de 12.20 °/₀ des habitants, il y aurait de ce chef 61,000 enfants de six à treize ans à ajouter aux 170,989 qui ne fréquentent aucune école.

TABLEAU 7. — *Écoles de hameau.*

Un décret en date du 10 octobre 1881, rendu sur la proposition de M. le ministre de l'instruction publique, dispose que : « Toute école établie dans une section de commune qui aura reçu, pendant l'année, au moins 25 élèves de cinq à treize ans, sera considérée comme école ordinaire, et l'instituteur adjoint ou l'institutrice adjointe qui la dirige sera élevé au rang d'instituteur ou d'institutrice pour jouir des avantages attachés à ce titre. »

L'application de ce décret aura pour résultat de diminuer considérablement le nombre des écoles dites *de hameau*; mais il a été rendu après l'expiration de l'année scolaire qui nous occupe et la situation de ces écoles à cette époque était la suivante : 4,128 écoles de hameau, 210 de plus que l'année précédente.

La plupart des écoles de hameau sont mixtes quant aux sexes; cependant on en compte 445 spéciales aux garçons, dont 436 laïques et 9 congréganistes, et 377 spéciales aux filles, dont 298 laïques et 79 congréganistes.

Les écoles mixtes sont dirigées : 1,456 par des instituteurs et 1,850 par des institutrices, dont 214 congréganistes.

Le nombre des élèves, qui était de 149,409 en 1879-1880, était à la fin de l'année suivante de 157,273, dont 85,409 garçons et 71,864 filles. (Ces chiffres sont compris dans le total de 5,049,363 indiqué plus haut.)

TABLEAU 8. — *Élèves des écoles mixtes publiques.*

688,285 élèves, 1,794 de plus que l'année précédente, sont reçus dans les écoles mixtes publiques de commune et de hameau, soit 16.9 °/₀ de la population totale des écoles publiques. L'année dernière la proportion était de 17.1 °/₀.

Sur ces 688,285 élèves, 525,371 fréquentent des écoles dirigées par un instituteur et 162,914 des écoles dirigées par une institutrice (sur ce nombre, 54,588 appartiennent à des écoles congréganistes).

On peut encore décomposer les 688,285 élèves des écoles mixtes publiques en 376,312 garçons et 311,973 filles. Et si l'on veut rechercher quel est, dans cette population scolaire des écoles mixtes, le nombre d'élèves afférent à chaque catégorie de maîtres, on est amené à reconnaître que l'instruction de 228,320 filles est confiée à des instituteurs et que celle de 79,261 garçons est confiée à des institutrices.

TABLEAU 9. — *Salles d'asile (ou Écoles maternelles) et personnel dirigeant.*

Écoles maternelles. — Les écoles maternelles, tant publiques que libres, sont au nombre de 4,870, en augmentation de 215 sur l'année précédente. Cette augmentation se répartit comme suit : 105 aux salles d'asile publiques (3,136 au lieu de 3,031) et 110 aux salles d'asile libres (1,734 au lieu de 1,624).

Le progrès des salles d'asile publiques laïques est de 188 ; il s'est fait en partie au détriment des congréganistes, qui perdent 83 établissements, et le progrès des salles d'asile libres s'est fait en faveur des congréganistes contre les laïques, qui perdent 16 établissements.

Personnel dirigeant. — Le total général des directrices et sous-directrices des salles d'asile est de 7,451 (282 de plus que l'année dernière), dont 5,024 publiques et 2,427 libres.

Au point de vue de l'élément laïque ou congréganiste, le personnel a subi les mêmes fluctuations que les établissements.

TABLEAU 10. — *Élèves des salles d'asile.*

Le nombre des enfants reçus dans les salles d'asile est de 15,163 plus élevé que celui de l'année précédente (621,177 au lieu de 606,014) : augmentation totale, 2.44 %. Cette augmentation est supérieure de 0.47 % à celle que l'on constate dans les écoles primaires de toute nature. Mais il est à noter que le progrès des salles d'asile libres est sensiblement supérieur à celui des salles d'asile publiques. L'accroissement annuel a été de 4,578 élèves (467,533 à 472,111), soit 0.97 % seulement, pour les écoles maternelles publiques, et de 10,585 élèves (138,481 à 149,066), soit 7.10 %, pour les libres.

Par suite de la laïcisation de 83 établissements, les salles d'asile publiques laïques ont vu leur population s'augmenter de 29,136 enfants, mais l'augmentation réelle n'est que de 4,578, c'est-à-dire 0.97 %.

De leur côté, les congréganistes absorbent toute l'augmentation de population des salles d'asile libres, y compris les 1,016 enfants perdus par les laïques sur l'année précédente ; augmentation, 10,585 élèves, c'est-à-dire encore 7.10 %.

Enfin, du côté des salles d'asile comme du côté des écoles, les gains des congréganistes ne couvrent pas leurs pertes ; ils restent en déficit de 12,957 élèves.

Au point de vue de la gratuité, 56,354 enfants des salles d'asile publiques, soit 11.9 %, bénéficieront de l'application de la loi du 16 juin 1881 sur la gratuité.

TABLEAUX 11, 12, 13. — *Titres de capacité du personnel enseignant.*

Il y avait dans les écoles publiques, en 1879-1880 :

Sur 42,631 instituteurs laïques, 1,169 non brevetés, soit 2.7 %

lement 2,348. Le nombre de volumes qu'elles contiennent est de 500,855 : environ 150,000 volumes de plus que l'année dernière.

Caisses d'épargne scolaires. — Les caisses d'épargne scolaires continuent leurs rapides progrès : 2,122 caisses et 46,378 livrets de plus que l'année dernière. L'encaisse général est monté, pendant le cours de la même année, de 6,403,773 francs à 7,982,811 francs.

Parmi les départements où cette institution a pris un développement remarquable, il faut citer la Marne : 16,600 livrets (plus d'un tiers des élèves des écoles publiques) et 430,000 francs ; le Nord, 27,000 livrets, 593,000 francs; l'Oise, 12,000 livrets, 410,000 francs, et enfin Seine-et-Oise, Seine-Inférieure et Somme, qui ont respectivement : le premier, 15,700 livrets et 639,000 francs ; le deuxième, 29,000 livrets et 645,000 francs, et le dernier, 15,000 livrets et un encaisse de 688,000 francs.

Caisses des écoles. — Les caisses des écoles se sont accrues en nombre de 1,917, mais elles ne se sont pas enrichies. En réalisant les rentes accusées par le département de la Seine et en en ajoutant le produit à son encaisse, on obtiendrait un total général qui ne serait pas sensiblement plus élevé que celui de l'année dernière, qui était de 1,509,607 francs.

TABLEAU 17. — *Sociétés de secours mutuels. — Certificats d'études primaires.*

Sociétés de secours mutuels. — Dans tous les départements, sauf dans le Cantal, la Corse, la Haute-Garonne, la Haute-Loire, le Morbihan, la Seine, le Var et la Haute-Vienne, il existe des sociétés de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices.

Toutes ces sociétés ne sont pas également riches; il y en a même de fort pauvres; celles, par exemple, des Basses-Alpes, avec 1,064 francs en caisse ; de la Corrèze, avec 4,300 francs ; des Landes, avec 2,440 francs, ne peuvent pas quant à présent prélever sur le revenu de leur capital de quoi venir utilement en aide à leurs adhérents. Mais en général elles sont en voie de prospérité, et il y en a même de très florissantes. La société de la Drôme possède 103,185 francs, celle de la Seine-Inférieure, 105,160 francs, celle de la Côte-d'Or 108,314 francs, celle du Pas-de-Calais 117,989 francs, et celle de l'Aisne 128,427 francs.

Le nombre total des sociétaires, qui était de 32,111 en janvier 1881, est de 32,438 au 1er janvier 1882, et le total des sommes en caisse, qui était l'année dernière de 2,906,081 francs, dépasse actuellement 3 millions.

Certificats d'études primaires. — Il y a un accroissement assez sensible dans le nombre total des certificats d'études primaires délivrés en 1881 : 68,637 au lieu de 57,336 en 1880. Cependant 17 départements, dans une proportion plus ou moins élevée, étaient restés au-

dessous du chiffre de l'année précédente. MM. les inspecteurs d'académie, consultés à ce sujet, sont unanimement d'avis que cette diminution a été occasionnée par la nouvelle réglementation, qui, en élevant le programme des examens, a causé un moment d'hésitation chez les élèves et même chez les maîtres. De plus, la fixation de l'âge des candidats à la fin de leur douzième année aurait aussi influé sur les résultats, les enfants de cet âge étant souvent retenus pour les travaux des champs dès le commencement de la bonne saison.

Cependant on est convaincu que cette diminution n'est que passagère et que l'institution du certificat d'études primaires continuera à prendre rapidement tout le développement auquel elle est appelée.

Sur les 68,637 certificats obtenus, 40,843 ont été délivrés aux garçons et 27,794 aux filles, soit pour les garçons 11.4 °/₀ de plus que pour l'année dernière, et pour les filles 23.9 °/₀.

Il a paru intéressant de connaître les départements dans lesquels l'institution du certificat d'études primaires réussissait le mieux. La seule base de comparaison à peu près certaine est le rapport du nombre des diplômés avec celui des élèves inscrits dans toutes les écoles.

Les diplômés des deux sexes réunis donnent une moyenne générale pour toute la France de 1.36 °/₀. En 1880 cette moyenne était de 0.96 °/₀.

Les départements qui dépassent le plus sensiblement la moyenne générale sont : les Ardennes, 2.46; l'Aube 2.64; la Marne, 2.47; Meurthe-et-Moselle, 3.40; la Meuse, 2.80; Belfort, 2.49; la Haute-Saône, 2.15; la Somme, 2.02, et le département des Vosges, qui se place en tête avec 3.98 °/₀.

Tableaux 18 a 21. — *Cours d'adultes.*

Les cours d'adultes, dont la statistique, pour des raisons diverses, est encore très loin de la précision désirable, n'indiquent pas de variation très sensible. Les cours d'adultes hommes sont au nombre de 21,565 : 53 de plus que l'année dernière; ils ont été fréquentés par 505,134 auditeurs au lieu de 482,411 en 1879-1880. Pour les adultes femmes, augmentation de 178 cours et de 3,183 élèves.

Tableau 22. — *Instruction des conscrits.*

La proportion des conscrits illettrés de la classe de 1880 est de 14.4 °/₀. — En 1876-1877 cette proportion était de 15.6 °/₀ : différence en faveur de 1880, 1.2 °/₀. — C'est peu pour trois années, et ce mince résultat de tant de sacrifices faits depuis dix ans pour développer l'instruction primaire nous permet d'apprécier l'étendue et la difficulté des conquêtes qui restent à faire.

TABLEAU 23. — *Écoles normales.*

Les départements de l'Aisne, du Cantal, de la Loire et des Vosges ont ouvert des écoles normales d'institutrices en 1881. Le territoire de Belfort a ouvert une école normale d'instituteurs. D'autre part, l'école modèle d'instituteurs protestants de Montbéliard a été transformée en école normale ordinaire. Le département du Doubs se trouve ainsi en possession de deux écoles normales d'instituteurs.

Ces nouvelles créations portent à 80 le nombre total des écoles normales d'instituteurs et à 28 celui des écoles normales d'institutrices.

TABLEAUX 24 ET 24 *bis*. — *Brevets de capacité.*

Brevet de capacité élémentaire. — 19,584 aspirants et 25,631 aspirantes se sont présentés en 1881 aux examens pour l'obtention du brevet de capacité élémentaire.

9,777 aspirants et 15,937 aspirantes l'ont obtenu.

Le nombre des brevets obligatoires délivrés en 1880 avait été de 12,092, dont 3,929 aux aspirants et 8,163 aux aspirantes.

Les brevets obtenus en 1881 se décomposent comme suit :

Aspirants	laïques.....	8.002	brevetés sur	14,633	aspirants.	soit 54.7	%
	congréganistes.	1.775	—	4,951	—	35.9	
Aspirantes	Laïques.....	11,741	—	19,047	—	64.6	
	congréganistes.	4,196	—	6,584	—	63.7	

La moyenne générale des brevetés est, pour les aspirants, de 49.9 %, et pour les aspirantes de 62.2 %.

Aux termes des décret et arrêté ministériel des 4 et 5 janvier 1881, relatifs aux brevets de capacité, l'administration centrale détermine le programme des examens à subir, et les sujets de composition sont envoyés sous pli cacheté par le ministre. Le pli est ouvert séance tenante, en présence des candidats, par le président de la commission d'examen. Les compositions ont lieu le même jour et à la même heure dans tous les départements.

Les résultats ainsi obtenus acquièrent une valeur comparative qu'ils étaient loin de posséder au même degré lorsque les sujets variaient d'académie à académie. Il a paru intéressant d'établir pour chaque département la proportion des admis par rapport aux examinés.

Pour les aspirants cette proportion atteint :

74.8 % en Meurthe-et-Moselle, 70.3 % en Eure-et-Loir, 70 % en Loir-et-Cher, 69.8 % dans le Calvados, 68.6 % dans l'Yonne, 67.8 % dans le Loiret.

Pour les aspirantes, c'est Belfort qui se trouve en tête de liste avec 90.6 %. Viennent ensuite Meurthe-et-Moselle, 86.1 %, Seine-Inférieure, 80.5 %, Meuse, 80.2 %, et les départements des Ardennes,

des Bouches-du-Rhône, de la Manche, du Pas-de-Calais, des Basses-Pyrénées et des Vosges où les admissions dépassent 75 % des examinées.

Brevet supérieur. — La réglementation relative au brevet supérieur ayant été modifiée, il n'y a pas lieu d'établir de comparaison entre les résultats de l'année 1881 et ceux des années précédentes.

Le brevet supérieur, qui remplace maintenant les brevets complet et facultatif, a été obtenu, en 1881, par 1,363 aspirants sur 3,542, soit 38.5 %, et par 1,157 aspirantes sur 3.184, soit 36.3 %.

TABLEAU 25. — *Caisse de construction des écoles.*

Comme l'année dernière, on a cru utile de reproduire intégralement, dans la statistique annuelle, le tableau des opérations de la caisse des écoles, en ce qui concerne l'enseignement primaire. Le rapport adressé à ce sujet à M. le Président de la République, le 28 janvier 1882, par M. le ministre de l'instruction publique résume ainsi la situation :

« La loi du 1er juin 1878, qui a institué la caisse des écoles, avait fixé à 120 millions de francs le crédit à répartir entre les communes à titre de subventions ou d'avances pour construction ou appropriation de maisons d'école. La loi du 2 août 1881 a augmenté ce crédit d'une somme de 100 millions de francs; l'ensemble des ressources créées pour les écoles s'est trouvé, par suite, porté au chiffre de 220 millions de francs, soit 110 millions de francs à titre de fonds de subvention, et 110 millions de francs à titre de fonds d'emprunt.

» La création de la caisse des écoles date du 1er juin 1878 ; mais elle n'a commencé à fonctionner d'une manière effective qu'à partir de janvier 1879. Chacune des trois années qui ont suivi marque un progrès nouveau dans l'œuvre des constructions scolaires. Ce mouvement s'est encore accentué pendant l'année 1881, et, au 31 décembre 1881, l'ensemble des opérations depuis l'institution de la caisse donne un total de 15,337 communes ayant reçu des secours de l'État pour construction, appropriation ou réparation d'écoles et pour acquisition de mobiliers scolaires. »

TABLEAUX 26 ET 26 *bis.* — *Dépenses ordinaires des écoles primaires.*

Les états de liquidation de l'exercice 1880 accusent un accroissement de dépenses de 2,410,721 francs. Pour l'année 1879 le total des dépenses ordinaires de l'enseignement primaire était de 79,844 976 francs ; ce total s'est élevé en 1880 à 82,255,697 francs.

Les chiffres de l'année 1881 seront beaucoup plus élevés par suite de l'application de la loi du 16 juin.

Malgré l'aridité de ces relevés purement numériques, il est permis de dire, en concluant, que l'année scolaire 1880-81, qui est la der-

nière du régime antérieur à l'application des grandes lois sur la gratuité, l'obligation et la laïcité, a vu se continuer le mouvement de progrès qu'ont déterminé dans le pays, depuis l'établissement de la République, les libéralités répétées du Parlement et les efforts soutenus des administrations départementales et communales.

La présente statistique montre assez clairement que ce n'était pas trop de tous ces sacrifices, et qu'il ne faut pas moins que la coopération persistante de toutes ces bonnes volontés, pour atteindre le but dont nous sommes encore loin, c'est-à-dire qu'il n'y ait plus une commune, plus un hameau de France dont les enfants soient déshérités du bienfait de l'éducation nationale.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'hommage de mon profond dévouement.

L'Inspecteur général,
Directeur de l'Enseignement primaire.

F. BUISSON.

28 avril 1882.

LES

CIRCONSCRIPTIONS D'INSPECTION PRIMAIRE

La loi du 15 mars 1850 dit « qu'il y a, dans chaque arrondissement, un inspecteur de l'enseignement primaire nommé par le ministre, et que, sur l'avis du conseil départemental, deux arrondissements pourront être réunis pour l'inspection. »

Nous sommes loin du temps où l'on estimait qu'un seul fonctionnaire pouvait suffire à l'inspection des écoles de deux arrondissements. Depuis plusieurs années, au contraire, l'administration a été obligée de diviser un certain nombre d'arrondissements en deux ou plusieurs circonscriptions d'inspection primaire. Grâce aux libéralités des Chambres, 58 postes ont pu être créés depuis 1878.

Mais il reste encore beaucoup à faire : en vain le ministère a-t-il multiplié ses efforts pour rendre partout l'inspection régulière et fréquente, en vain a-t-il augmenté le tarif des indemnités de frais de tournées (arrêté du 15 décembre 1881) et limité rigoureusement aux visites d'écoles l'emploi de ces indemnités (circ. des 3 novembre 1877, 24 novembre 1880), prescrit l'envoi annuel d'états nominatifs des écoles visitées (16 mai 1878 et 21 octobre 1879), et mis à la disposition de l'inspection académique un certain nombre d'inspecteurs primaires honoraires pour décharger les autres des travaux de cabinet, des enquêtes et des examens (10 février 1881). Toutes ces mesures n'ont pas suffi pour assurer à chaque école ce que les hommes compétents considèrent comme le minimun de l'inspection efficace : deux visites par an. Dans plusieurs régions même la moyenne n'est pas encore d'une visite par année.

C'est dans ces conditions qu'une nouvelle augmentation de crédit est demandée au budget de l'exercice 1883, afin de continuer le dédoublement dans les arrondissements où le besoin en est le plus urgent.

La nécessité de nouveaux efforts dans ce sens ressortira d'une manière évidente de l'examen du tableau ci-joint, où se trouvent réunis et publiés, pour la première fois, les éléments les plus précis d'appréciation sur chacune des circonscriptions actuelles. Il sera facile de se rendre compte de l'étendue des améliorations qui restent à accomplir, si l'on considère que, dans les deux projets de loi sur l'instruction primaire actuellement soumis à la Chambre, la proportion normale est fixée à cent écoles environ par inspecteur. Ce tableau intéressera d'ailleurs à plus d'un titre et pourra servir de base à d'utiles comparaisons. Il permettra en particulier de se rendre compte des besoins des divers départements et de s'expliquer par avance les choix que fera le ministère pour la création des 25 emplois nouveaux qu'il a demandés.

ARRONDISSEMENT ✝ OU CIRCONSCRIPTION d'inspection primaire	NOMBRE de cantons	NOMBRE de communes	NOMBRE d'écoles publiques	NOMBRE de classes dans les écoles publiques	NOMBRE d'écoles primaires libres	NOMBRE d'écoles maternelles publiques	NOMBRE d'écoles maternelles libres	SURFACE KILOMÉTRIQUE	LONGUEUR KILOMÉTRIQUE DES CHEMINS DE FER	NOMBRE DE LIGNES	NOMBRE DE STATIONS	NOMBRE D'ÉCOLES VISITÉES EN 1881-82
Académie de Paris (moins la Seine).												
CHER												
Bourges (1re circ.)	7	64	122	190	36	11	11	1.534	82	3	9	*68
Bourges (2e circ.)	6	70	114	136	20	3	5	1.575	57	1	8	97
Saint Amand	8	83	115	147	23	6	3	1.783	26	1	5	73
Sancerre	8	76	129	177	18	1	5	2.656	»	»	»	*79
EURE-ET-LOIR												
Chartres	8	166	223	273	36	8	1	2.099	175	7	24	*152
Châteaudun	5	80	113	136	23	5	1	1.446	36	1	4	103
Dreux	7	126	138	155	14	4	1	1.504	105	2	15	93
Nogent-le-Rotrou	4	54	77	92	15	2	»	826	25	1	4	83
LOIR-ET-CHER												
Blois	3	27	55	85	25	4	3	417	25	2	4	40
Romorantin	6	49	77	94	16	3	7	2.101	92	2	9	78
Vendôme	5	68	90	114	24	2	2	1.110	53	2	10	*92
Marchénoir	5	73	98	173	7	1	1	1.186	»	»	»	*110
Bracieux	5	80	120	153	30	3	6	1.577	42	3	9	93
LOIRET												
Orléans (1re circ.)	5	24	69	121	37	9	17	370	81	6	8	110
Orléans (2e circ.)	9	83	143	184	19	16	6	2.124	193	7	21	110
Gien	5	49	79	103	14	13	3	1.471	93	2	6	77
Montargis	7	95	131	162	14	13	9	1.677	106	5	16	162
Pithiviers	5	98	144	170	10	6	2	1.199	69	3	9	125
MARNE												
Chalons	5	104	137	169	8	6	1	1.653	117	3	18	134
Epernay	5	91	129	178	11	9	2	970	31	2	7	*93
Reims (1re circ.)	5	57	112	201	36	18	6	733	62	4	9	42
Reims (2e circ.)	5	125	176	203	7	14	»	971	121	5	16	100
Sainte-Menehould	3	80	107	118	3	5	»	1.133	32	1	4	*70
Sézanne	4	84	110	121	4	4	»	1.176	44	1	7	80
Vitry-le-François	5	123	166	180	10	8	2	1.537	40	2	6	*90
OISE												
Beauvais (1re circ.)	7	128	188	211	32	11	8	1.084	170	6	36	295
Beauvais (2e circ.)	6	134	172	181	11	6	2	1.004	119	2	24	120
Clermont	7	149	206	231	27	7	2	1.512	92	3	20	140
Compiègne	8	157	230	263	27	12	4	1.294	99	4	18	164
Senlis	7	133	201	251	36	20	4	1.337	133	7	19	147
SEINE-ET-MARNE												
Melun	6	97	151	172	19	31	12	1.087	45	3	14	115
Coulommiers	4	77	110	144	18	9	3	945	42	1	10	*80
Fontainebleau	7	101	154	195	36	15	14	1.395	109	3	16	63
Meaux	7	154	206	252	42	28	13	1.216	55	1	8	167
Provins	5	101	127	147	21	14	1	1.224	63	1	10	84

(1) Les chiffres précédés d'un astérisque indiquent non des écoles, mais des journées d'inspection.

ARRONDISSEMENT DE CIRCONSCRIPTION d'inspection primaire	NOMBRE de cantons	NOMBRE de communes	NOMBRE d'écoles publiques	NOMBRE de classes dans les écoles publiques	NOMBRE d'écoles primaires libres	NOMBRE d'écoles maternelles publiques	NOMBRE d'écoles maternelles libres	SURFACE KILOMÉTRIQUE	LONGUEUR KILOMÉTRIQUE DE CHEMINS DE FER	NOMBRE DE LIGNES	NOMBRE DE STATIONS	NOMBRE D'ÉCOLES VISITÉES EN 1884 (1)
Académie de Paris (*suite*).												
SEINE-ET-OISE												
Versailles	6	55	105	176	54	21	8	399	54	4	16	85
Saint-Germain	4	60	100	164	44	18	8	448	52	3	12	60
Corbeil	4	93	136	176	34	25	13	600	110	6	28	102
Etampes	4	69	88	104	20	5	2	800	53	2	12	109
Mantes	5	125	138	144	25	3	4	876	45	3	7	123
Pontoise	8	165	237	296	49	24	8	1.113	220	9	40	237
Rambouillet	6	119	163	186	24	11	5	1.325	81	4	17	163
Académie d'Aix.												
BOUCHES-DU-RHÔNE												
Marseille (1re circ.)	5	1	42	270	153	21	7	»	»	»	»	87
Marseille (2e circ.)	6	18	131	235	5[illegible]	6	19	658	65	3	25	72
Aix	10	59	145	210	70	8	7	2.152	189	7	31	100
Arles	8	32	80	161	50	14	3	2.193	92	5	18	23
ALPES-MARITIMES												
Nice	11	44	136	242	55	7	2	1.048	25	1	8	37
Grasse	9	60	115	145	43	9	6	1.142	45	1	5	125
Puget-Théniers	6	48	96	100	»	2	1	1.387	»	»	»	96
BASSES-ALPES												
Digne	9	84	182	197	7	4	4	2.381	20	1	4	*120
Barcelonnette	4	20	109	110	2	2	»	»	»	»	»	*88
Castellane	6	48	95	96	5	1	»	1.331	»	»	»	127
Forcalquier	6	50	82	103	10	4	2	1.096	39	1	7	*92
Sisteron	5	49	98	101	3	3	1	971	30	1	5	*90
VAR												
Draguignan	11	63	120	185	36	17	8	2.727	54	2	10	120
Brignoles	8	54	100	142	25	9	3	1.968	58	2	8	100
Toulon	9	29	85	215	110	24	12	1.292	91	2	16	85
VAUCLUSE												
Avignon	5	21	65	155	29	8	1	500	64	2	15	65
Apt	5	50	107	132	20	5	1	1.26	64	1	10	82
Carpentras	5	31	69	117	18	8	3	847	16	1	4	77
Orange	7	48	102	152	20	12	4	1.047	23	1	5	129
CORSE												
Ajaccio	11	71	150	185	4	3	»	2.054	»	»	»	150
Bastia	15	76	149	175	8	2	»	888	»	»	»	*138
Calvi	12	56	94	105	4	4	»	1.711	»	»	»	*168
Corte	14	100	153	162	3	1	»	1.869	»	»	»	*84
Sartène	10	61	118	134	3	1	»	2.020	»	»	»	»

(1) Les chiffres précédés d'un astérisque indiquent non des écoles, mais des journées d'inspection.

ARRONDISSEMENT OU CIRCONSCRIPTION d'inspection primaire	NOMBRE de cantons	NOMBRE de communes	NOMBRE d'écoles publiques	NOMBRE de classes dans les écoles publiques	NOMBRE d'écoles primaires libres	NOMBRE d'écoles maternelles publiques	NOMBRE d'écoles maternelles libres	SURFACE KILOMÉTRIQUE	LONGUEUR KILOMÉTRIQUE DE CHEMINS DE FER	NOMBRE DE LIGNES	NOMBRE DE STATIONS	NOMBRE D'ÉCOLES VISITÉES EN 1878-79
Académie de Besançon.												
DOUBS												
Besançon (ville)	2	1	32	92	1	6	»	»	»	»	»	»
Besançon (Est)	4	119	162	184	2	10	»	932	59	2	10	146
Besançon (Ouest)	6	139	193	199	27	3	1	935	87	4	12	147
Baume-les-Dames	6	155	207	239	8	3	1	1.158	42	1	5	138
Montbéliard	6	136	189	228	21	9	5	918	20	2	4	221
Pontarlier	5	88	172	231	4	5	»	1.283	51	3	7	126
JURA												
Lons-le-Saunier (1re)	6	108	169	215	18	8	5	795	37	2	8	143
Lons-le-Saunier (2e)	5	107	165	183	9	7	1	769	48	1	7	189
Dôle	9	138	229	283	10	20	1	1.137	81	4	15	171
Poligny	7	152	224	254	15	14	4	1.260	80	4	12	123
Saint-Claude	5	81	148	188	12	6	3	1.032	»	»	»	*116
HAUTE-SAÔNE												
Vesoul (Nord)	6	127	223	257	4	9	»	1.067	92	3	12	142
Vesoul (Sud)	5	124	201	226	10	9	1	1.057	85	4	0	140
Gray	6	116	191	229	21	11	2	1.127	110	6	14	147
Lure	5	115	208	240	15	8	1	983	50	3	6	144
Luxeuil	6	101	204	257	5	10	»	1.113	67	3	10	114
HAUT-RHIN												
Belfort	5	106	158	207	15	18	6	624	54	5	8	120
Académie de Bordeaux.												
GIRONDE												
Bordeaux (ville)	6	6	48	207	128	14	17	79	4	2	2	75
Bordeaux (banlieue)	12	152	292	408	61	18	19	4.359	178	5	32	*127
Bazas	7	71	94	105	15	1	1	1.494	53	2	7	76
Blaye-Lesparre	8	87	153	173	40	5	8	1.896	90	2	19	123
La Réole	6	103	105	118	29	7	8	808	24	1	6	142
Libourne	9	133	185	229	50	6	2	13.376	92	4	18	*102
DORDOGNE												
Périgueux (1re circ.)	7	86	161	195	14	5	2	1.484	68	2	7	*188
Périgueux (2e circ.)	7	80	148	194	23	6	1	1.405	111	4	13	168
Bergerac	9	126	181	202	23	3	»	1.507	51	1	12	108
Nontron	9	95	169	190	8	6	»	18.512	64	2	5	»
Ribérac	9	106	204	240	20	7	»	1.767	75	3	11	*108
Sarlat	7	91	167	206	11	2	1	1.169	37	1	5	102

(1) Les chiffres précédés d'un astérisque indiquent non des écoles, mais des journées d'inspection.

ARRONDISSEMENT OU CIRCONSCRIPTION d'inspection primaire	de cantons	de communes	d'écoles publiques	de classes dans les écoles publiques	d'écoles primaires libres	d'écoles maternelles publiques	d'écoles maternelles libres	SURFACE KILOMÉTRIQUE	LONGUEUR KILOMÉTRIQUE DE CHEMINS DE FER	DE LIGNES	DE STATIONS	NOMBRE D'ÉCOLES VISITÉES
Académie de Bordeaux (*Suite*).												
LANDES												
Mont-de-Marsan	6	79	124	138	18	5	3	2.117	46	1	5	125
Dax	7	85	155	223	15	4	2	2.069	70	3	10	*130
Saint-Sever	7	109	158	179	11	3	3	1.059	»	»	»	165
Morcenx	8	60	113	147	7	2	3	3.841	76	2	9	110
LOT-ET-GARONNE												
Agen	9	72	121	148	46	1	6	1.013	87	4	15	115
Marmande	9	102	154	223	43	3	6	1.397	26	1	4	181
Nérac	7	63	99	122	27	6	3	1.396	40	1	6	120
Villeneuve	10	90	152	182	38	6	5	1.545	42	2	8	130
BASSES-PYRÉNÉES												
Pau	6	71	126	189	40	12	10	776	38	1	10	126
Bayonne	8	53	107	198	47	6	7	1.034	73	3	7	*9-
Lambeye	6	136	178	184	4	1	»	830	»	»	»	*118
Mauléon	6	107	166	169	10	2	1	1.965	»	»	»	*116
Oloron	8	79	153	168	24	2	4	1.863	»	»	»	*10-
Orthez	6	112	152	163	30	3	4	1.000	40	1	6	*95
Académie de Caen.												
CALVADOS												
Caen (1re circ.)	5	112	140	186	21	7	2	645	59	4	16	110
Caen (2e circ.)	6	114	155	188	29	1	»	779	54	2	7	*140
Bayeux	5	117	139	181	16	1	»	806	38	1	6	110
Falaize	5	114	132	147	15	1	»	874	95	3	18	*139
Lisieux	6	123	110	138	22	3	1	889	70	5	16	100
Pont-l'Evêque	6	107	104	146	9	3	2	750	57	3	11	121
Vire	5	77	124	161	11	3	»	775	29	2	6	110
EURE												
Evreux	11	224	197	232	45	9	1	2.152	167	3	31	127
Les Andelys	6	117	133	149	24	6	3	1.043	106	3	26	122
Bernay	6	124	121	130	23	1	1	1.003	65	3	12	*135
Louviers	5	111	112	156	16	2	1	785	70	5	15	186
Pont-Audemer	8	124	131	150	24	»	1	929	30	2	8	148
MANCHE												
Saint-Lô	9	117	208	232	12	4	»	1.325	52	1	9	*162
Avranches	9	124	197	125	75	4	2	972	72	3	11	*169
Cherbourg	5	73	143	202	27	4	»	594	2	1	2	*149
Coutances	10	138	250	302	9	5	»	1.300	44	1	9	*202
Mortain	8	74	124	145	8	1	»	881	»	»	»	*116
Valognes	7	117	186	219	19	3	3	1.064	43	1	4	*151

(1) Les chiffres précédés d'un astérisque indiquent non des écoles, mais des journées d'inspection.

ARRONDISSEMENT OU CIRCONSCRIPTION d'inspection primaire	NOMBRE de cantons	NOMBRE de communes	NOMBRE d'écoles publiques	NOMBRE de classes dans les écoles publiques	NOMBRE d'écoles primaires libres	NOMBRE d'écoles maternelles publiques	NOMBRE d'écoles maternelles libres	SERVICE KILOMÉTRIQUE	LONGUEUR KILOMÉTRIQUE DE CHEMINS DE FER	NOMBRE DE LIGNES	NOMBRE DE STATIONS	NOMBRE D'ÉCOLES VISITÉES EN 1881 (1)
Académie de Caen (*Suite*).												
ORNE												
Alençon	6	92	133	155	21	2	2	1.032	60	3	10	96
Argentan	11	174	214	229	20	2	5	1.868	120	4	17	134
Domfront	8	95	189	296	13	5	3	1.248	101	4	17	102
Mortagne	11	150	201	224	22	3	2	1.964	98	3	20	115
SARTHE												
Le Mans	6	62	134	232	23	5	11	1.007	86	5	11	158
La Flèche	7	75	129	220	18	5	5	1.543	130	4	19	104
Mamers	7	98	129	169	14	6	2	1.008	64	3	13	121
Saint-Calais	6	56	107	126	14	5	»	1.099	60	2	16	55
Sillé-le-Guillaume	7	96	173	238	13	1	1	1.360	96	6	17	*185
SEINE-INFÉRIEURE												
Rouen (1re circ.)	9	41	105	250	103	13	5	360	42	3	9	62
Rouen (2e circ.)	6	117	169	219	47	8	3	994	89	6	14	100
Dieppe	8	168	210	269	37	5	3	1.205	77	4	14	118
Le Havre	5	40	87	260	45	13	6	292	14	2	5	35
Neufchâtel	8	142	195	223	21	6	1	1.548	112	3	15	89
Yvetot	5	81	128	152	8	3	»	648	46	3	4	100
Saint-Valéry-en-Caux	5	88	139	166	9	2	»	515	24	2	4	100
Bolbec	5	83	143	192	15	2	4	639	66	3	8	100
Académie de Chambéry.												
SAVOIE												
Chambéry (1re circ.)	7	75	144	224	23	3	3	692	»	»	»	99
Chambéry (2e circ.)	8	89	188	261	5	2	2	811	86	3	14	174
Albertville	4	42	144	171	7	3	2	676	16	1	2	122
Moutiers	4	55	234	249	7	4	2	1.638	»	»	»	116
S.-Jean-de Maurienne	6	67	234	204	3	»	6	1.067	61	1	6	103
HAUTE-SAVOIE												
Annecy	7	99	188	263	15	3	2	1.219	25	1	5	73
Bonneville	9	68	156	265	7	3	1	1.700	»	»	»	»
Saint-Julien	6	76	156	200	8	2	2	560	42	1	7	78
Thonon	6	71	200	238	13	1	1	914	15	1	2	90
Académie de Clermont.												
PUY-DE-DÔME												
Clermont (1re circ.)	8	72	122	180	38	3	4	1.171	83	4	14	97
Clermont (2e circ.)	8	67	150	226	42	2	3	1.410	56	2	9	56
Ambert	8	55	90	143	44	»	3	1.185	»	»	»	*126
Issoire	7	102	195	231	35	»	4	1.394	28	1	5	*212

(1) Les chiffres précédés d'un astérisque indiquent non des écoles, mais des journées d'inspection.

ARRONDISSEMENT OU CIRCONSCRIPTION d'inspection primaire	NOMBRE de cantons	NOMBRE de communes	NOMBRE d'écoles publiques	NOMBRE de classes dans les écoles publiques	NOMBRE d'écoles primaires libres	NOMBRE d'écoles maternelles publiques	NOMBRE d'écoles maternelles libres	SURFACE KILOMÉTRIQUE	LONGUEUR KILOMÉTRIQUE DE CHEMINS DE FER	NOMBRE DE LIGNES	NOMBRE DE STATIONS	NOMBRE D'ÉCOLES VISITÉES EN 1884 (1)
Académie de Clermont (*Suite*).												
PUY-DE-DÔME (suite)												
Riom	11	110	193	251	45	1	5	1.688	40	2	5	130
Thiers	8	64	127	192	31	5	»	1.128	70	2	9	95
ALLIER												
Moulins (1re circ.)	6	56	101	138	31	5	2	1.659	91	4	9	*128
Moulins (2e circ.)	5	60	101	150	22	3	2	1.608	189	2	3	120
Gannat	5	66	116	154	16	3	1	992	56	2	6	95
Lapalisse	6	77	127	164	33	3	2	1.590	37	1	7	67
Montluçon	6	63	123	208	39	4	5	1.321	97	4	12	*9[illegible]
CANTAL												
Aurillac	8	95	221	317	12	1	3	1.942	85	1	11	254
Mauriac	6	61	130	172	9	2	»	1.281	»	»	»	169
Murat	3	36	90	117	18	1	5	853	25	1	3	173
Saint-Flour	6	73	173	190	8	1	1	1.662	24	1	3	154
CORRÈZE												
Tulle (1re circ.	7	59	131	170	17	3	»	1.477	36	1	5	*81
Tulle (2e circ.	7	78	170	209	7	»	2	1.347	21	2	2	106
Brive	8	79	154	201	34	1	2	1.265	95	3	12	109
Ussel	7	71	132	160	13	3	»	1.775	53	1	7	45
CREUSE												
Guéret	6	63	124	182	25	2	»	1.395	125	1	14	*72
Aubusson	6	63	98	135	10	3	1	1.349	190	1	6	105
Bourganeuf	6	60	112	150	6	»	»	1.392	»	»	»	*97
Boussac	7	78	135	180	16	1	1	1.384	42	2	5	*80
HAUTE-LOIRE												
Le Puy	6	42	78	127	51	8	5	754	53	1	7	80
Yssingeaux	6	43	108	141	60	8	12	1.315	27	1	4	146
Brioude	6	83	106	122	27	3	7	1.174	98	3	13	103
Langeac	5	54	81	93	14	2	»	1.060	80	2	12	136
Le Monastier	5	42	94	108	18	1	5	845	10	1	2	80
Académie de Dijon.												
CÔTE D'OR												
Dijon (1re circ.)	6	94	126	141	19	7	1	1.306	72	2	8	190
Dijon (2e circ.)	6	112	156	194	30	16	4	1.247	73	3	10	197
Beaune	6	129	184	224	22	17	4	1.210	33	1	6	219
Châtillon	6	115	145	158	9	2	3	1.984	53	3	8	138
Semur	6	130	200	213	27	3	2	1.679	80	2	8	128
Arnay-le-Duc	6	129	165	189	21	3	3	1.447	10	1	2	159

(1) Les chiffres précédés d'un astérisque indiquent non des écoles, mais des journées d'inspection.

ARRONDISSEMENT OU CIRCONSCRIPTION d'inspection primaire	Nombre de cantons	Nombre de communes	Nombre d'écoles publiques	Nombre de classes dans les écoles publiques	Nombre d'écoles primaires libres	Nombre d'écoles maternelles publiques	Nombre d'écoles maternelles libres	SERVICE KILOMÉTRIQUE	LONGUEUR KILOMÉTRIQUE DE CHEMINS DE FER	NOMBRE DE LIGNES	NOMBRE DE STATIONS	NOMBRE D'ÉCOLES VISITÉES EN 1881 (1)
Académie de Dijon (*Suite*).												
AUBE												
Troyes	9	120	176	221	43	5	3	1.569	97	3	19	80
Arcis-sur-Aube	4	93	104	113	5	2	1	1.297	48	2	10	91
Bar-sur-Aube	4	88	110	121	10	4	»	1.014	35	1	6	132
Bar-sur-Seine	5	85	122	137	12	6	3	1.226	36	1	8	197
Nogent-sur-Seine	4	60	79	93	9	5	»	903	30	1	4	93
HAUTE-MARNE												
Chaumont (1re circ.)	7	129	180	212	10	5	»	1.676	123	4	16	238
Chaumont (2me circ.)	7	129	186	238	10	4	»	1.386	108	3	10	269
Langres	6	147	196	215	18	5	2	1.600	95	4	9	290
Vassy	8	145	221	290	25	16	3	1.588	82	2	16	237
NIÈVRE												
Nevers	8	96	146	224	36	5	6	2.270	136	3	15	121
Château-Chinon	5	62	95	132	23	1	4	1.676	73	2	9	123
Clamecy	6	93	135	169	27	4	1	1.468	71	2	9	167
Cosne	6	65	111	152	26	8	5	1.402	87	2	10	150
YONNE												
Auxerre	8	87	153	201	27	9	6	1.147	76	3	10	126
Avallon	5	72	104	117	15	2	3	998	45	1	5	150
Joigny	6	77	140	172	19	7	7	1.203	49	2	7	129
Sens	6	91	133	161	16	4	6	1.223	94	2	12	83
Tonnerre	5	82	106	115	16	3	1	1.212	77	2	8	172
Toucy	7	76	129	171	20	3	5	1.609	»	»	»	100
Académie de Douai.												
NORD												
Lille (1re circ.)	5	11	73	308	62	27	23	72	10	1	2	142
Lille (2e circ.)	4	13	73	362	31	26	20	131	24	2	5	133
Lille (3e circ.)	8	105	206	443	32	39	16	673	180	9	34	17
Avesnes	6	97	166	308	13	21	7	899	56	1	8	*150
Cambrai	5	84	156	263	20	17	7	606	108	5	21	197
Le Quesnoy	6	90	165	263	22	13	8	788	117	4	16	140
Douai	6	66	120	224	138	18	17	472	69	4	13	161
Dunkerque	7	62	123	273	23	19	9	723	80	3	12	184
Hazebrouck	7	53	117	242	24	16	1	694	89	6	16	103
Valenciennes	7	82	174	375	41	34	26	629	92	6	26	*141
AISNE												
Laon (1re circ.)	6	149	213	262	24	15	10	1.158	66	3	10	150
Laon (2e circ.)	5	141	187	209	12	4	1	1.292	58	2	8	129
Château-Thierry	5	124	165	180	15	5	3	1.172	37	1	4	*145

(1) Les chiffres précédés d'un astérisque indiquent non des écoles, mais des journées d'inspection.

ARRONDISSEMENT OU CIRCONSCRIPTION d'inspection primaire	NOMBRE de cantons	NOMBRE de communes	NOMBRE d'écoles publiques	NOMBRE de classes dans les écoles publiques	NOMBRE d'écoles primaires libres	NOMBRE d'écoles maternelles publiques	NOMBRE d'écoles maternelles libres	SURFACE KILOMÉTRIQUE	LONGUEUR KILOMÉTRIQUE DE CHEMINS DE FER	NOMBRE DE LIGNES	NOMBRE DE STATIONS	NOMBRE D'ÉCOLES VISITÉES EN 1881 (1)
Académie de Douai (*Suite*).												
AISNE (suite)												
Saint-Quentin	7	127	227	293	32	22	3	1.073	78	3	11	171
Soissons	6	166	188	221	17	7	4	1.244	91	4	12	176
Vervins	8	132	236	291	26	7	3	1.256	40	3	12	200
ARDENNES												
Mézières	7	106	176	258	11	14	1	987	70	4	14	117
Rethel	6	112	168	193	6	13	2	1.222	32	2	6	104
Rocroi	5	71	117	167	6	11	3	835	50	2	10	80
Sedan	5	82	134	191	13	20	2	794	76	4	21	96
Vouziers	8	131	181	202	7	11	1	890	62	1	18	114
PAS-DE-CALAIS												
Arras (1re circ.)	4	77	128	156	33	10	7	507	69	5	9	100
Arras (2e circ.)	6	134	201	248	22	12	15	869	124	5	23	147
Béthune	8	142	230	367	67	19	23	939	184	8	35	108
Boulogne	7	101	171	318	73	21	17	941	185	2	13	12[illegible]
Montreuil	6	141	180	214	28	3	2	1.125	38	2	1[illegible]	107
Saint-Omer	7	118	199	270	45	6	6	1.093	68	3	10	*188
Saint-Pol	6	191	235	256	33	2	2	1.138	84	4	10	137
SOMME												
Amiens (ville)	4	1	38	133	31	5	3	50	12	3	3	2
Amiens (banlieue 1re c.)	8	103	164	210	2	6	2	800	139	7	17	107
Amiens (banlieue 2e c.)	5	147	195	197	28	6	1	791	56	3	8	12[illegible]
Abbeville (1re circ.)	6	8	132	166	16	5	1	862	66	2	6	*112
Abbeville (2e circ.)	6	89	165	223	13	3	1	722	94	2	8	154
Doullens	4	89	137	169	7	3	1	6[illegible]9	33	2	10	60
Montdidier	5	144	172	204	22	7	3	919	48	3	8	137
Péronne	8	189	270	331	27	10	»	1.2[illegible]3	116	4	19	*147
Académie de Grenoble.												
ISÈRE												
Grenoble (1re circ.)	8	75	172	287	50	9	6	1.015	48	1	10	107
Grenoble (2e circ.)	9	116	244	272	23	3	3	2.460	70	1	8	177
La Tour-du-Pin	6	104	214	287	37	6	2	1.125	35	2	6	*172
Saint-Marcellin	7	80	153	216	33	7	1	1.195	88	3	15	115
Vienne	8	106	217	272	52	7	3	1.532	139	4	25	164
Voiron	7	78	182	297	31	12	3	1.059	87	3	12	142
HAUTES-ALPES												
Gap	5	54	180	196	11	1	1	1.013	10	1	1	123
Briançon	5	27	120	131	8	»	»	1.589	»	»	»	147

(1) Les chiffres précédés d'un astérisque indiquent non des écoles, mais des journées d'inspection.

ARRONDISSEMENT OU CIRCONSCRIPTION d'inspection primaire	NOMBRE de cantons	de communes	d'écoles publiques	de classes dans les écoles publiques	d'écoles primaires libres	d'écoles maternelles publiques	d'écoles maternelles libres	SURFACE KILOMÉTRIQUE	LONGUEUR KILOMÉTRIQUE DE CHEMINS DE FER	NOMBRE DE LIGNES	NOMBRE DE STATIONS	NOMBRE D'ÉCOLES VISITÉES EN 1884 (1)
Académie de Grenoble (*Suite*).												
HAUTES-ALPES (suite)												
Embrun	5	36	137	150	2	2	1	1.451	»	»	»	»
Serres	9	72	156	167	1	1	»	1.482	57	2	9	170
ARDÈCHE												
Privas	6	56	150	215	22	6	5	1.051	100	2	16	57
Aubenas	7	73	169	214	19	2	4	1.191	22	2	5	20
Largentière	6	78	163	259	8	2	5	1.251	40	1	5	177
Tournon	6	76	141	260	42	3	14	983	64	2	11	174
Le Cheylard	6	56	179	232	12	1	3	1.051	»	»	»	109
DRÔME												
Valence	5	56	147	232	52	9	4	871	78	2	12	*100
Die	7	95	151	171	30	5	6	1.885	9	1	1	*110
Montélimar	6	69	134	201	25	14	4	1.125	32	1	5	214
Nyons	5	91	147	154	9	5	»	1.512	»	»	»	89
Romans	6	65	151	233	19	6	3	1.282	25	1	5	198
Académie de Lyon.												
RHÔNE												
Lyon (1re circ.)	2	1½	47	120	81	4	8	43	4	1	3	47
Lyon (2e circ.)	4	½	38	109	117	13	25	43	»	»	»	38
Lyon (3e circ.)	2	5	71	208	90	20	30	84	12	4	3	*111
Lyon (4e circ.)	7	85	170	270	89	16	12	767	106	5	24	125
Tarare	7	89	164	312	49	4	12	1.025	67	2	11	162
Villefranche	6	84	138	221	169	8	15	958	60	3	11	104
AIN												
Bourg	10	120	212	335	36	13	4	1.462	124	6	17	188
Belley	9	116	197	240	21	7	»	1.440	96	4	14	31[illegible]
Gex et Nantua	9	105	188	233	29	6	6	1.448	44	2	7	260
Trévoux	8	112	171	236	40	11	9	1.456	70	2	10	102
LOIRE												
Saint-Etienne (1re c.)	5	36½	125	313	70	14	19	459	26	1	9	*140
Saint-Etienne (2e c.)	6	41½	107	279	54	14	10	555	2	1	[illegible]	56
Montbrison	6	89	153	211	25	7	2	1.275	101	3	20	*129
Roanne	7	80	153	261	35	14	4	1.217	71	2	10	*131
Saint-Germain-Laval	6	82	129	173	9	4	5	1.237	35	2	8	155
SAÔNE-ET-LOIRE												
Mâcon	9	130	193	241	69	7	7	1.198	89	2	16	*139
Autun	9	85	145	231	57	2	8	1.904	125	3	14	84
Châlon-sur-Saône	11	155	236	310	77	15	12	1.743	128	3	17	»

(1) Les chiffres précédés d'un astérisque indiquent non des écoles, mais des journées d'inspection.

ARRONDISSEMENT OU CIRCONSCRIPTION d'inspection primaire	NOMBRE de cantons	NOMBRE de communes	NOMBRE d'écoles publiques	NOMBRE des élèves dans les écoles publiques	NOMBRE d'écoles primaires libres	NOMBRE d'écoles maternelles publiques	NOMBRE d'écoles maternelles libres	SURFACE KILOMÉTRIQUE	LONGUEUR KILOMÉTRIQUE DES CHEMINS DE FER	NOMBRE DE LIGNES	NOMBRE DE STATIONS	NOMBRE D'ÉCOLES VISITÉES EN 1881 (1)
Académie de Lyon (*Suite*).												
SAONE-ET-LOIRE. (suite)												
Charolles	13	138	193	224	61	4	4	2.497	90	3	12	132
Louhans	8	81	144	194	23	3	2	1.230	76	4	12	114
Académie de Montpellier.												
HÉRAULT												
Montpellier (1re circ.)	6	58	122	177	84	19	10	767	30	1	8	*99
Montpellier (2e circ.)	8	59	121	191	46	17	8	1.226	80	2	14	*92
Béziers	6	48	90	179	85	16	9	956	85	3	10	*100
Pézenas	6	51	92	127	53	8*	12	788	76	2	14	»
Lodève	5	73	115	134	38	7	4	1.229	55	2	13	116
Saint-Pons	5	47	102	115	35	3	6	1.249	»	»	»	13
AUDE												
Carcassonne	7	61	96	126	28	7	2	816	25	2	4	95
Castelnaudary	5	74	112	129	5	1	1	901	37	2	5	81
Limoux	8	152	199	223	12	3	»	1.820	42	1	9	12
Narbonne	6	71	115	181	56	2	1	1.570	64	2	8	*102
La Grasse	5	79	102	117	15	»	4	1.208	18	1	4	92
GARD												
Nîmes	11	74	185	331	67	21	7	1.629	15	5	31	110
Alais	11	99	213	308	81	13	11	1.315	150	6	29	91
Le Vigan	10	77	164	188	35	10	6	1.342	62	2	10	69
Uzès	8	99	197	268	19	11	1	1.493	62	1	11	120
LOZÈRE												
Mende	6	58	220	235	15	1	2	1.524	50	1	6	87
Florac	6	47	206	210	11	2	4	1.528	»	»	»	100
Marvejols	6	44	151	163	17	1	»	1.057	»	»	»	*97
Saint-Chely	6	48	190	201	3	2	»	1.021	»	»	»	95
PYRÉNÉES-ORIENTALES												
Perpignan	7	86	152	248	61	3	4	1.370	42	2	7	115
Céret	4	43	75	102	25	1	2	923	29	1	6	88
Prades	6	102	143	155	15	1	»	1.826	21	1	5	106
Académie de Nancy.												
MEURTHE-ET-MOSELLE												
Nancy (1re circ. N.-O).	5	109	186	255	31	38	1	831	78	2	22	189
Nancy (2e circ. S.-E.)	5	91	157	201	31	37	2	740	51	2	12	223
Briey	6	125	189	201	17	11	5	1.145	165	6	23	136
Lunéville	8	154	239	301	22	36	4	873	123	5	20	210
Toul	5	119	179	204	6	21	4	1.168	63	3	16	122

(1) Les chiffres précédés d'un astérisque indiquent non des écoles, mais des journées d'inspection

ARRONDISSEMENT OU CIRCONSCRIPTION d'inspection primaire	Nombre de cantons	Nombre de communes	Nombre d'écoles publiques	Nombre de classes dans les écoles publiques	Nombre d'écoles primaires libres	Nombre d'écoles maternelles publiques	Nombre d'écoles maternelles libres	Surface kilométrique	Longueur kilométrique de chemins de fer	Nombre de lignes	Nombre de stations	Nombre d'écoles toutes en 1881 (1)
Académie de Grenoble (*Suite*).												
HAUTES-ALPES (suite)												
Embrun	5	36	137	150	2	2	1	1.451	»	»	»	»
Serres	9	72	156	167	1	1	»	1.482	57	2	9	170
ARDÈCHE												
Privas	6	56	150	215	22	6	5	1.051	100	2	16	57
Aubenas	7	73	169	214	19	2	4	1.191	22	2	5	20
Largentière	6	78	163	259	8	2	5	1.251	40	1	5	177
Tournon	6	76	141	260	42	3	14	983	65	2	11	174
Le Cheylard	6	56	179	232	12	1	3	1.051	»	»	»	109
DRÔME												
Valence	5	56	147	232	52	9	4	871	78	2	12	*100
Die	7	95	151	171	30	5	6	1.885	9	1	1	*110
Montélimar	6	69	134	201	25	14	4	1.125	32	1	5	214
Nyons	5	91	147	154	9	5	»	1.512	»	»	»	89
Romans	6	65	151	233	19	6	3	1.282	25	1	5	198
Académie de Lyon.												
RHÔNE												
Lyon (1re circ.)	2	1 1/3	47	120	81	4	8	43	4	1	3	47
Lyon (2e circ.)	4	1/3	38	109	117	13	25	43	»	»	»	38
Lyon (3e circ.)	2	5	71	208	96	20	30	84	12	4	3	*111
Lyon (4e circ.)	7	85	170	270	89	16	12	767	106	5	24	125
Tarare	7	89	164	302	49	4	12	1.025	67	2	11	162
Villefranche	6	84	138	221	169	8	15	958	60	3	11	104
AIN												
Bourg	10	120	212	335	36	13	4	1.462	124	6	17	188
Belley	9	116	197	240	21	7	»	1.440	96	4	14	31[illegible]
Gex et Nantua	9	105	188	233	29	6	6	1.448	44	2	7	260
Trévoux	8	112	171	236	40	11	9	1.456	70	2	10	1[illegible]2
LOIRE												
Saint-Etienne (1re c.)	5	36 1/2	125	313	70	14	15	450	56	1	9	*140
Saint-Etienne (2e c.)	6	41 1/2	107	279	54	14	10	555	2[illegible]	1	[illegible]	56
Montbrison	6	89	143	211	25	7	2	1.275	101	3	20	*129
Roanne	7	80	153	261	35	14	4	1.217	71	2	10	*131
Saint-Germain-Laval	6	82	129	173	9	4	5	1.237	35	2	8	155
SAÔNE-ET-LOIRE												
Mâcon	9	13[illegible]	193	241	69	7	7	1.198	89	2	16	*139
Autun	9	85	145	231	57	2	8	1.904	12[illegible]	3	14	84
Châlon-sur-Saône	11	155	236	310	77	15	12	1.743	128	3	17	»

(1) Les chiffres précédés d'un astérisque indiquent non des écoles, mais des journées d'inspection.

ARRONDISSEMENT OU CIRCONSCRIPTION d'inspection primaire	NOMBRE de cantons	NOMBRE de communes	NOMBRE d'écoles publiques	NOMBRE de classes dans les écoles publiques	NOMBRE d'écoles primaires libres	NOMBRE d'écoles maternelles publiques	NOMBRE d'écoles maternelles libres	SURFACE KILOMÉTRIQUE	LONGUEUR KILOMÉTRIQUE DE CHEMINS DE FER	NOMBRE DE LIGNES	NOMBRE DE STATIONS	NOMBRE D'ÉCOLES VISITÉES EN 1881 (1)
Académie de Lyon (*Suite*).												
SAONE-ET-LOIRE. (suite)												
Charolles	13	128	193	224	61	4	4	2.497	90	3	12	132
Louhans	8	81	144	194	23	3	2	1.230	76	4	12	114
Académie de Montpellier.												
HÉRAULT												
Montpellier (1re circ.)	6	58	122	177	84	19	10	767	30	1	8	*99
Montpellier (2e circ.)	8	59	121	191	46	17	8	1.226	80	2	14	*92
Béziers	6	48	90	179	85	16	9	956	85	3	10	*100
Pézenas	6	51	92	127	53	8*	12	788	76	2	14	»
Lodève	5	73	115	139	38	7	4	1.229	55	2	13	116
Saint-Pons	5	47	102	115	35	3	6	1.249	»	»	»	13»
AUDE												
Carcassonne	7	61	96	126	28	7	2	816	25	2	4	95
Castelnaudary	5	74	112	129	5	1	1	901	37	2	5	82
Limoux	8	152	199	223	12	3	»	1.820	42	1	9	12
Narbonne	6	71	115	181	56	2	1	1.570	64	2	8	*102
La Grasse	5	79	102	117	15	»	4	1.208	18	1	4	92
GARD												
Nîmes	11	74	185	331	67	21	7	1.629	15	5	31	110
Alais	11	99	203	308	81	13	11	1.315	150	6	29	91
Le Vigan	10	77	164	188	35	10	6	1.342	62	2	10	69
Uzès	8	99	197	268	19	11	1	1.493	62	1	11	120
LOZÈRE												
Mende	6	58	220	235	15	1	2	1.524	50	1	6	87
Florac	6	47	206	210	11	2	4	1.528	»	»	»	100
Marvejols	6	44	151	163	17	1	»	1.057	»	»	»	*97
Saint-Chély	6	48	190	201	3	2	»	1.021	»	»	»	95
PYRÉNÉES-ORIENTALES												
Perpignan	7	86	152	248	61	3	4	1.370	42	2	7	115
Céret	4	43	75	102	25	1	2	923	29	1	6	88
Prades	6	102	143	155	15	1	»	1.826	21	1	5	106
Académie de Nancy.												
MEURTHE-ET-MOSELLE												
Nancy (1re circ. N.-O).	5	109	186	255	31	38	1	831	78	2	22	189
Nancy (2e circ. S.-E.)	5	91	157	201	31	37	2	740	51	2	12	223
Briey	6	125	189	201	17	11	5	1.145	165	6	23	136
Lunéville	8	154	239	301	22	36	4	873	123	5	20	210
Toul	5	119	179	204	6	21	4	1.168	63	3	16	122

(1) Les chiffres précédés d'un astérisque indiquent non des écoles, mais des journées d'inspection

ARRONDISSEMENT OU CIRCONSCRIPTION d'inspection primaire	NOMBRE de cantons	NOMBRE de communes	NOMBRE d'écoles publiques	NOMBRE de classes dans les écoles publiques	NOMBRE d'écoles primaires libres	NOMBRE d'écoles maternelles publiques	NOMBRE d'écoles maternelles libres	SERVICE KILOMÉTRIQUE	LONGUEUR KILOMÉTRIQUE DE CHEMINS DE FER	NOMBRE DE LIGNES	NOMBRE DE STATIONS	NOMBRE D'ÉCOLES VISITÉES EN 1881 (1)
Académie de Nancy (*Suite*).												
MEUSE												
Bar-le-Duc	7	116	187	234	21	42	7	1.239	40	2	7	8
Commercy	5	108	170	196	6	25	2	1.285	79	3	15	*125
Montmédy	6	131	209	233	7	37	»	1.350	80	2	15	76
Verdun	6	111	177	201	14	30	5	1.243	102	2	13	138
Saint-Mihiel	4	119	169	176	7	20	2	1.162	26	1	4	125
VOSGES												
Épinal	6	126	262	346	15	17	4	1.326	135	5	26	121
Mirecourt	6	142	216	246	14	13	1	1.052	85	3	17	*108
Neufchâteau	5	132	202	226	7	14	1	1.207	72	4	9	140
Remiremont	4	40	123	194	11	10	2	874	63	3	10	*163
Saint-Dié	8	91	225	315	7	16	»	1.177	76	3	17	*198
Académie de Poitiers.												
VIENNE												
Poitiers	10	87	144	200	80	9	16	1.911	118	5	22	140
Châtellerault	6	51	83	113	25	4	4	1.122	36	1	7	108
Civray	5	45	71	100	15	1	4	1.156	23	1	4	112
Loudun	4	57	57	63	16	»	7	899	54	3	8	110
Montmorillon	6	60	86	115	25	4	5	1.865	40	1	4	120
CHARENTE												
Angoulême	9	136	247	285	46	9	4	1.954	103	3	14	122
Barbezieux	6	80	126	143	14	4	»	989	28	2	4	110
Cognac	4	63	117	149	26	2	1	717	45	2	8	80
Confolens	6	66	123	137	14	2	1	1.418	43	1	6	136
Ruffec	4	82	120	131	27	2	6	871	28	1	3	110
CHARENTE-INFÉRIEURE												
La Rochelle	7	55	109	162	28	8	4	801	50	2	7	*104
Jonzac	7	120	162	181	27	1	1	1.522	45	1	6	118
Marennes	6	34	8[illegible]	120	21	2	10	790	20	1	6	119
Rochefort	5	41	79	115	35	4	»	733	49	2	6	116
Saint-Jean d'Angély	7	120	178	194	25	1	1	1.401	54	1	8	164
Saintes	8	110	201	236	40	4	1	1.553	94	3	13	132
INDRE												
Châteauroux	7	71	125	197	34	10	10	2.193	106	2	13	194
Issoudun	5	59	95	119	19	3	4	1.486	29	1	4	99
La Châtre	5	59	96	116	14	2	4	1.304	15	1	2	98
Le Blanc	6	56	92	111	13	4	1	1.785	»	»	»	91

(1) Les chiffres précédés d'un astérisque indiquent non des écoles, mais des journées d'inspection.

ARRONDISSEMENT OU CIRCONSCRIPTION d'inspection primaire	NOMBRE de cantons	NOMBRE de communes	NOMBRE d'écoles publiques	NOMBRE de classes dans les écoles publiques	NOMBRE d'écoles primaires libres	NOMBRE d'écoles maternelles publiques	NOMBRE d'écoles maternelles libres	SURFACE KILOMÉTRIQUE	LONGUEUR KILOMÉTRIQUE DE CHEMINS DE FER	NOMBRE DE LIGNES	NOMBRE DE STATIONS	NOMBRE D'ÉCOLES VISITÉES EN 1881 (1)
Académie de Poitiers *(Suite)*.												
INDRE-ET-LOIRE												
Tours (1re circ.)	5	50	98	144	38	7	1	987	143	8	20	45
Tours (2me circ.)	6	7	122	144	16	4	2	1.637	111	4	16	121
Chinon	7	87	137	174	24	8	3	1.682	87	3	12	100
Loches	6	68	122	155	13	3	2	1.818	23	1	4	*128
DEUX-SÈVRES												
Niort	10	93	163	229	41	6	6	1.414	115	4	17	»
Bressuire	6	92	130	195	32	8	3	1.632	94	2	11	141
Melle	7	92	163	191	28	2	4	1.373	6	1	2	140
Parthenay	8	79	120	177	19	2	3	1.580	»	»	»	113
VENDÉE												
La Roche-sur-Yon	8	79	148	286	27	7	3	2.062	87	5	7	149
Fontenay-le-Comte	6	81	144	194	34	3	4	1.449	66	2	12	126
Les Sables d'Olonne	10	71	120	186	25	5	2	1.557	81	3	13	100
Luçon	6	68	109	144	30	1	5	1.315	35	1	7	104
HAUTE-VIENNE												
Limoges	10	81	196	335	46	6	2	2.034	160	5	18	163
Bellac	8	65	132	193	27	3	2	1.776	72	2	10	58
Rochechouart	5	30	78	102	4	2	1	798	55	2	5	98
Saint-Yrieix	4	27	70	89	10	1	»	908	60	3	8	84
Académie de Rennes.												
ILLE-ET-VILAINE												
Rennes (1re circ.)	4	43	43	98	40	3	»	414	70	5	5	30
Rennes (2me circ.)	6	55	93	144	18	»	»	914	87	4	10	64
Fougères	6	57	99	170	14	2	3	997	38	1	7	48
Montfort	5	46	70	113	22	1	2	2.172	14	1	2	95
Redon	7	52	77	149	33	1	»	946	60	1	8	11
Saint-Malo	9	63	105	196	52	3	6	987	71	2	10	*94
Vitré	6	61	80	115	30	2	1	1.148	93	3	11	*90
CÔTES-DU-NORD												
Saint-Brieuc	7	53	119	200	23	9	8	716	44	2	4	76
Dinan	8	74	123	163	6	1	1	987	87	2	7	115
Guingamp	10	77	139	208	15	2	2	1.731	28	1	3	*94
Lannion	7	65	123	206	35	3	4	906	39	2	5	*80
Loudéac	9	60	109	143	7	2	»	1.361	19	1	3	135
Lamballe	7	60	108	149	14	1	2	1.176	62	2	7	*68
FINISTÈRE												
Quimper	9	65	101	159	30	4	2	1.394	38	1	2	»
Brest	12	83	151	278	65	8	3	1.41[illegible]	20	2	6	»

(1) Les chiffres précédés d'un astérisque indiquent non des écoles, mais des journées d'inspection.

ARRONDISSEMENT OU CIRCONSCRIPTION d'inspection primaire	NOMBRE de cantons	NOMBRE de communes	NOMBRE d'écoles publiques	NOMBRE de classes dans les écoles publiques	NOMBRE d'écoles primaires libres	NOMBRE d'écoles maternelles publiques	NOMBRE d'écoles maternelles libres	SURFACE KILOMÉTRIQUE	LONGUEUR KILOMÉTRIQUE DE CHEMINS DE FER	NOMBRE DE LIGNES	NOMBRE DE STATIONS	NOMBRE D'ÉCOLES VISITÉES EN 1881 (1)
Académie de Rennes *(Suite)*.												
FINISTÈRE (Suite)												
Châteaulin	4	34	57	83	12	1	3	929	26	1	3	106
Morlaix	10	59	103	169	29	3	1	1.323	35	1	5	108
Quimperlé	5	21	30	42	9	1	1	758	25	1	3	50
Carhaix	3	27	32	44	3	»	1	898	»	»	»	»
LOIRE-INFÉRIEURE												
Nantes (1re circ.)	8	16	51	136	81	10	11	370	38	3	8	81
Nantes (2me circ.)	9	55	90	164	36	2	4	1.359	68	2	9	*110
Ancenis	5	27	48	73	19	2	2	791	35	1	5	114
Châteaubriant	7	37	71	118	20	1	1	1.396	90	4	10	50
Paimbœuf	5	27	46	66	22	2	2	769	65	1	13	53
Saint-Nazaire	11	55	119	231	64	6	4	2.179	180	5	24	»
MAINE-ET-LOIRE												
Angers	6	56	114	189	65	17	15	954	104	5	13	61
Baugé	7	87	142	189	31	12	8	1.414	10	1	3	»
Cholet	7	80	148	243	33	21	10	1.633	48	1	5	*82
Saumur	7	84	148	199	30	18	7	1.389	70	2	13	102
Segré	5	61	106	164	19	7	1	1.162	47	2	8	*118
MAYENNE												
Laval	9	91	181	291	17	13	2	1.802	83	2	13	125
Château-Gontier	6	73	118	172	24	10	»	1.267	55	1	10	10
Mayenne	12	112	210	365	19	10	3	2.093	89	2	14	144
MORBIHAN												
Vannes	11	81	134	189	33	3	3	1.970	74	2	7	105
Lorient	11	52	116	196	66	6	10	1.477	101	3	12	104
Ploërmel	8	65	103	132	21	1	1	1.611	17	1	3	102
Pontivy	7	51	78	112	14	2	5	1.735	40	1	3	94
Académie de Toulouse.												
HAUTE-GARONNE												
Toulouse (1re circ.)	4	1	55	204	69	2	22	118	»	»	»	78
Toulouse (2me circ.)	12	129	163	180	56	2	5	1.585	95	4	13	93
Muret	10	126	173	197	70	2	5	1.625	82	2	14	*108
Saint-Gaudens (1re circ.)	6	116	163	182	38	2	8	1.072	34	1	6	*144
Saint-Gaudens (2me circ.)	5	120	172	184	33	1	4	1.055	87	3	20	128
Villefranche	6	93	120	126	25	3	»	940	34	2	8	81
ARIÈGE												
Foix	3	60	135	»	8	2	2	751	10	1	3	98
Pamiers	6	114	193	233	17	6	5	1.297	25	1	5	125

(1) Les chiffres précédés d'un astérisque indiquent non des écoles, mais des journées d'inspection.

ARRONDISSEMENT OU CIRCONSCRIPTION d'inspection primaire	NOMBRE de cantons	NOMBRE de communes	NOMBRE d'écoles publiques	NOMBRE de classes dans les écoles publiques	NOMBRE d'écoles primaires libres	NOMBRE d'écoles maternelles publiques	NOMBRE d'écoles maternelles libres	SURFACE KILOMÉTRIQUE	LONGUEUR KILOMÉTRIQUE DE CHEMINS DE FER	NOMBRE DE LIGNES	NOMBRE DE STATIONS	NOMBRE D'ÉCOLES VISITÉES EN 1881 (1)
Académie de Toulouse *(Suite)*.												
ARIÈGE (Suite)												
Saint-Girons	6	83	225	240	8	1	1	1.497	13	1	3	157
Tarascon	5	79	134	149	5	»	5	1.360	5	1	1	100
AVEYRON												
Rodez (1re circ. Nord)	5	37	149	182	23	1	1	1.048	50	1	7	*91
Rodez (2me circ. Sud)	6	43	166	181	9	»	»	1.216	»	»	»	*81
Espalion	9	49	200	226	16	3	14	1.538	»	»	»	»
Millau	9	50	205	238	27	3	12	1.959	73	1	8	*83
Saint-Affrique	6	58	207	229	20	2	9	1.723	48	2	7	»
Villefranche	8	64	215	302	29	2	10	1.343	68	2	13	*142
GERS												
Auch	6	85	132	152	188	2	3	1.300	55	2	8	100
Condom	6	87	148	162	62	2	3	1.483	»	»	»	107
Lombez	4	71	106	111	13	2	2	797	25	1	2	34
Lectoure	5	72	100	116	22	1	4	987	33	1	5	*85
Mirande	8	150	224	247	49	5	1	1.682	47	2	6	136
LOT												
Cahors (1re circ)	6	56	118	146	15	1	1	1.048	8	1	1	152
Cahors (2me circ.)	6	76	158	212	16	3	1	1.130	41	1	6	92
Figeac	8	113	222	248	36	2	3	1.563	35	2	3	136
Gourdon	9	78	167	192	37	1	4	1.444	30	1	5	153
HAUTES-PYRÉNÉES												
Tarbes (1re circ.)	6	98 ½	147	157	24	4	2	672	66	3	8	143
Tarbes (2me circ.)	5	96 ½	171	187	28	1	2	634	68	3	7	166
Argelès	5	91	139	153	9	4	»	1.400	35	2	7	*110
Bagnères	5	100	155	177	28	4	2	897	15	1	3	»
Arreau	5	94	131	134	16	2	»	953	33	2	5	94
TARN												
Albi	8	94	214	241	30	6	3	1.463	50	2	6	»
Castres (1re circ.)	7	58	148	210	42	9	10	1.119	56	2	6	105
Castres (2me circ.)	7	34	132	143	18	1	3	1.080	»	»	»	20
Gaillac	8	75	128	138	39	3	5	1.272	51	1	8	*90
Lavaur	5	57	81	95	32	2	»	811	»	»	»	127
TARN-ET-GARONNE												
Montauban	11	63	179	266	34	5	13	1.615	85	1	14	129
Castelsarrazin	7	81	137	167	33	2	6	882	43	1	5	86
Moissac	6	50	93	101	18	1	6	921	23	1	3	73

(1) Les chiffres précédés d'un astérisque indiquent non des écoles, mais des journées d'inspection.

ARRONDISSEMENT OU CIRCONSCRIPTION d'inspection primaire	NOMBRE de cantons	NOMBRE de communes	NOMBRE d'écoles publiques	NOMBRE de classes dans les écoles publiques	NOMBRE d'écoles primaires libres	NOMBRE d'écoles maternelles publiques	NOMBRE d'écoles maternelles libres	SURFACE KILOMÉTRIQUE	LONGUEUR KILOMÉTRIQUE DE CHEMINS DE FER	NOMBRE DE LIGNES	NOMBRE DE STATIONS	NOMBRE D'ÉCOLES VISITÉES EN 1881
Académie d'Alger.												
ALGER												
Alger	»	36	106	198	35	30	9	2.000	50	2	9	25
Blidah	»	45	79	122	8	28	6	40.000	186	1	22	55
Tizi-Ouzou	»	25	50	62	6	10	»	30.000	111	1	3	»
CONSTANTINE												
Constantine	14	53	105	176	18	16	6	28.755	241	3	21	83
Bône	12	44	85	159	10	21	4	»	187	3	24	100
ORAN												
Oran	7	60	99	179	23	20	10	46.000	77	1	9	27
Mostaganem	12	76	96	129	7	22	4	61.000	224	2	16	57

COURS SPECIAUX DE GYMNASTIQUE

A L'USAGE DES INSTITUTEURS

Le ministère de l'instruction publique a décidé de faire donner aux instituteurs qui ne connaissent pas encore l'enseignement de la gymnastique des cours spéciaux qui auront lieu dans les écoles normales pendant les vacances. La circulaire ci-dessous, adressée aux préfets, indique les mesures qui vont être prises à cet effet, et qui intéressent directement un grand nombre de nos lecteurs :

Paris, le 3 juillet 1882.

MONSIEUR LE PRÉFET,

Je vous ai informé, par ma circulaire du 21 mars dernier, que j'avais l'intention de faire faire, dès cette année, à l'époque des vacances, dans toutes les écoles normales, des cours spéciaux à l'usage des instituteurs en exercice non encore familiarisés avec l'enseignement de la gymnastique et capables de s'y livrer.

Il importe, Monsieur le préfet, que vous preniez dès à présent les mesures nécessaires pour organiser ces réunions et en assurer le succès.

Vous voudrez bien, après vous être reporté aux prescriptions de la circulaire précitée, vous entendre avec M. l'inspecteur d'académie pour toutes les questions qu'il est utile de régler à l'avance. Vous devrez vous assurer le concours du professeur de gymnastique de l'école normale, grouper en séries les instituteurs dont l'instruction gymnastique et militaire a besoin d'être complétée et peut l'être avec succès, et prévenir en temps utile les instituteurs intéressés de la date de la convocation et de la durée de leur séjour à l'école normale.

Les maîtres seront nourris et logés dans l'établissement. Une indemnité destinée à couvrir leurs frais de voyage leur sera allouée. Le professeur recevra une indemnité que vous aurez à fixer.

Le montant des dépenses occasionnées par ces réunions devra être avancé par l'économe de l'école normale, auquel elle seront ultérieurement remboursées sur la production de mémoires justificatifs visés par M. l'inspecteur d'académie.

Il me paraît difficile que l'étude de la gymnastique et des exercices militaires occupe tout le temps que les maîtres passeront à l'école normale. Il pourrait être utile de profiter de leur présence dans l'établissement pour leur faire quelques conférences pédagogiques. Veuillez inviter M. l'inspecteur d'académie à examiner les questions sur lesquelles il lui paraîtrait utile d'appeler plus particulièrement l'attention des instituteurs pendant les prochainee vacances.

Je vous prie, Monsieur le Préfet, de m'accuser réception de la présente circulaire en me faisant connaître, dans le délai d'un mois, les mesures que vous aurez prises.

Recevez, etc.

Pour le Ministre et par autorisation :

Le directeur de l'enseignement primaire,

F. Buisson.

CORRESPONDANCE ET COMMUNICATIONS

A cette place, nous publierons les lettres et les communications diverses qu'on voudra bien nous adresser sur les questions intéressant l'éducation. Cette partie de la *Revue* sera une tribune ouverte à la libre discussion, et nous serions heureux de provoquer par ce moyen entre nos lecteurs un échange suivi d'idées utiles et de renseignements.

Aujourd'hui, nous reproduisons une lettre relative à deux questions à propos desquelles notre correspondant fait appel aux lumières et aux recherches des personnes familières avec l'histoire de notre langue :

A la rédaction de la REVUE PÉDAGOGIQUE.

Le premier document officiel où se trouve le mot *institutrice* est le projet de décret annexé au rapport présenté par Talleyrand à l'Assemblée constituante, le 10 septembre 1791. Quant au mot *instituteur*, quoiqu'il fût déjà d'un usage courant, Talleyrand ne l'a pas employé : il se sert du terme de *maître d'école primaire* ; c'est dans le projet de Condorcet (des 20 et 21 avril 1792) qu'on le rencontre pour la première fois avec la signification officielle qu'il a gardée : « Les maîtres de ces écoles (primaires), y est-il dit, s'appelleront *instituteurs*. »

Ne serait-il pas intéressant de rechercher à quelle date exacte ces deux mots d'*instituteur* et d'*institutrice* sont entrés dans la langue? On a de très bonne heure employé le mot *institution* comme équivalent d'*éducation* (conformément au sens du latin *institutio*) : il semble donc probable que le terme d'*instituteur* doive être aussi d'une date assez ancienne. Par contre, celui d'*institutrice* ne paraît pas avoir été usité avant la Révolution, car dans un ouvrage anonyme publié en 1782 sous ce titre : *Essai sur l'éducation des hommes et particulièrement des princes par les femmes*, Amsterdam et Paris, in-8°, l'auteur se sert de cette périphrase bizarre, la « femme instituteur ». Un des lecteurs de la *Revue* pourrait peut-être nous dire si, antérieurement à 1789, on rencontre le mot d'*institutrice* employé pour désigner une maîtresse d'école primaire.

Le *Dictionnaire de Pédagogie* nous apprend, à l'article consacré au professeur de mathématiques Fleury, auteur d'un *Essai sur les moyens de réformer l'éducation particulière et générale*, publié en 1764, qu'à ce moment le mot *éducateur* lui-même était encore un néologisme pour l'emploi duquel un écrivain croyait devoir s'excuser auprès du lecteur. « Le mot *éducateur*, dit Fleury, n'est point encore reçu à

l'Académie française; mais un académicien célèbre que j'ai consulté n'a pu me donner un mot qui rendît aussi parfaitement mon idée. » Je serais heureux d'apprendre quel est l'écrivain qui le premier a doté notre langue de cette expression devenue si française et que j'eusse cru volontiers devoir dater tout au moins du siècle de la Renaissance?

Si vous vouliez bien accorder l'hospitalité à ces quelques lignes, j'obtiendrai peut-être, par votre obligeant intermédiaire, des réponses qui satisferont ma curiosité.

Agréez, etc.

X.

Nous publierons avec plaisir les réponses que sollicite notre correspondant.

LA PRESSE ET LES LIVRES

(Sous ce titre, nous donnerons régulièrement quelques extraits des principales revues françaises et étrangères, des grands journaux politiques ou autres, des livres et des publications de tout genre, où nous rencontrerons quelque page intéressante relative à une question d'enseignement ou d'éducation.

Nous signalerons également, à leur apparition, les ouvrages d'éducation qui seront envoyés à la Bibliothèque centrale de l'enseignement primaire.)

L'État et l'École, par M. Rouxel (*Journal des économistes*, mars 1882.) — Cet article de M. Rouxel est une thèse contre le droit de l'État en matière d'enseignement ; il ne lui fait pas sa part, il demande la suppression complète de son action, comme étant inutile d'abord et ensuite funeste.

M. Rouxel en appelle à l'histoire pour fonder cette théorie. Non seulement il combat l'opinion de ceux qui, comme M. Bréal par exemple, ont écrit que « l'organisation de notre enseignement primaire date d'hier »; il ne lui suffit même pas de faire remonter cette organisation au XIIe siècle; il va plus loin, et affirme que ceux-là se trompent qui prétendent que « les temps antérieurs ont été une époque d'ignorance et de barbarie. » Aux yeux de M. Rouxel, il n'y a aucune raison de croire que, dans notre pays, les écoles « n'ont pas existé de tout temps, depuis l'origine de la monarchie; car il n'est nullement vraisemblable que les Gaulois, qui avaient anciennement des écoles de 20, de 30, et même de 40,000 écoliers, doublés des Francs, qui passaient, au dire des historiens romains, pour avoir beaucoup de goût pour les sciences et les lettres, — et qui l'ont d'ailleurs prouvé, — aient bénévolement renoncé à cultiver leur intelligence, alors que personne ne les en empêchait. » Vous objecterez les invasions; M. Rouxel vous répond que « les prétendus brigandages dont se sont rendus coupables les barbares sont purement imaginaires » ; et que les invasions normandes « ne furent pas plus funestes, on devrait dire même ne furent pas moins favorables aux progrès des études que celles des Francs ». De lui-même, en tout temps, le peuple a toujours compris le bienfait de l'instruction et s'est toujours porté aux écoles, en les payant raisonnablement. Le malheur est que de tout temps aussi les rois ont toujours prétendu protéger les écoles, créer des écoles privilégiées; cela se voit dès Charlemagne, même dès Clovis. La meilleure époque pour les écoles a été celle où la royauté fut le plus impuissante, le XIe et le XIIe siècle. Plus l'autorité a fait pour elles, pis il leur est advenu. Aussi lorsqu'arriva la Révolution, « les écoles et les études devaient être bien déchues de leur ancienne splendeur, surtout dans les campagnes. » Toutefois, si « ce ne sont

plus les écoles de 5 ou 6,000 écoliers du XIe et du XIIe siècle », dans les dernières années de l'ancien régime, « tout désorganisé qu'était l'enseignement, à force de vouloir l'organiser, les écoles étaient encore plus nombreuses et meilleures qu'aujourd'hui. » En effet, la Révolution a achevé de tout perdre ; M. Rouxel rend justice, dit-il, à ses bonnes intentions, bien que ce soient « les déclassés par l'instruction gratuite, les avocats sans causes, les médecins sans malades, les abbés sans prébendes, les artistes et lettrés sans pensions, les citadins sans emplois, qui ont fait la Révolution. » C'est elle qui a imaginé les trois grands moyens dont on se sert aujourd'hui « pour obliger le peuple à se faire écoler officiellement »: les brevets des maîtres et des maîtresses, la gratuité et l'obligation de l'instruction primaire. A quoi bon tout cela, je vous le demande? « N'est-il pas ridicule de contester au public le bon sens nécessaire pour juger des capacités et de la moralité d'un pédagogue, qu'il a tous les jours sous les yeux, et de lui reconnaître des lumières suffisantes pour élire des hommes politiques qu'il n'a jamais vus, qu'il ne connaît que par ouï-dire, et dont il fait bientôt connaissance, mais, la plupart du temps, à ses dépens? » La gratuité tue l'enseignement libre, elle est toute au bénéfice des riches ; elle conduit à la mendicité officielle et à l'avilissement de la science ; et quant à l'obligation, « que les écoles officielles à tous les degrés soient supprimées aujourd'hui, demain elles seront remplacées par des écoles libres qui prospèreront comme elles prospéraient au XIIe siècle, alors que l'État ne faisait rien pour elles; et de plus, ce que ne font pas et ne peuvent pas faire les écoles officielles, avec toutes leurs commissions et sous-commissions, les écoles libres s'approprieront d'elles-mêmes aux nécessités sociales. »

La conclusion de toute cette doctrine paradoxale, ce serait la licence d'enseigner accordée à tout le monde, la suppression de tout budget scolaire, à plus forte raison de toute hiérarchisation parmi les maîtres; ce serait l'instituteur remis, comme par le passé, à la merci des particuliers ou des conseils communaux ; ce serait le retour « à l'esprit local et à ses misères », suivant l'expression de M. Guizot. C'est, comme on le voit, la fameuse doctrine du « laissez faire, laissez passer » appliquée à l'instruction publique; nous la croyions bien démodée.

Sur l'Enseignement primaire, par M. Louis Ménard (*La Critique philosophique, politique, scientifique, littéraire,* publiée sous la direction de M. Renouvier, n° du 3 juin 1882). — M. Louis Ménard passe en revue les différentes matières du programme d'enseignement qui convient, suivant lui, à l'école primaire, et l'ordre rationnel qu'il faut suivre dans le développement de ce programme. Nous prendrons seulement çà et là quelques-unes de ses très justes observations.

« Avant d'aller à l'école, dit M. Ménard, il faut que l'enfant ait assez développé son intelligence pour comprendre les leçons qu'il y recevra. Si on cherche à se rendre compte des notions qu'il peut avoir, on reconnaîtra qu'elles se rapportent presque toutes à la zoologie. Il connaît les animaux domestiques, chiens et chats, ânes et chevaux; il connaît tous les mammifères de la ferme, bœufs et moutons, porcs et chèvres, tous les oiseaux de la basse-cour, les coqs et les poules, les dindons, les pigeons, les oies, les canards. Il connaît aussi les grenouilles et les écrevisses, les poissons qu'on prend à la pêche, le gibier qu'on tue à la chasse, les insectes utiles: abeilles et vers à soie; les animaux nuisibles: vipères, souris, puces et punaises; il a pris des grenouilles, des lézards et des écrevisses, des mouches et des papillons; il a élevé des moineaux, des serins ou des pinsons; il a été piqué par des cousins et par des guêpes; il a démoli des fourmilières; il a attaché des hannetons par la patte; il a fait rentrer les cornes des colimaçons. S'il a le bonheur d'être élevé à la campagne, il aura quelques notions de botanique; il connaîtra les plantes alimentaires, les légumes, les arbres fruitiers; même la géologie ne lui sera pas entièrement étrangère, car il entendra souvent parler de la qualité des terres, et il saura que, selon la nature du sol, les champs sont propres à telle culture ou à telle autre. Les enfants des villes sont moins favorisés sous ce rapport que les paysans; mais l'équilibre se rétablit, à Paris, par les musées et les jardins zoologiques, où les enfants apprennent à connaître les animaux sauvages et les animaux des pays étrangers. » C'est par l'histoire naturelle que M. Ménard voudrait voir débuter l'enseignement primaire. « L'histoire naturelle est la meilleure base que l'on puisse donner à l'instruction primaire, la meilleure préparation à toutes les études spéciales. Elle apprend à observer, à comparer, à classer. Aucune autre étude ne développe au même degré ces habitudes de méthode et de discipline nécessaires à la rectitude de l'esprit. »

Le dessin, « la langue des formes », peut aussi s'apprendre de très bonne heure sans fatigue et sans ennui. « L'instinct des enfants doit nous servir de guide pour leur éducation : tous ont envie de modeler des petites bêtes avec de la terre glaise ou de la mie de pain, de crayonner des bonshommes sur les murs..... Un enfant qui saurait un peu dessiner apprendrait très vite et très facilement à lire et à écrire. La figure des lettres de l'alphabet ne lui semblerait pas plus difficile à reconnaître et à imiter que celle d'un objet quelconque. »

L'enfant, qui compte et qui chante spontanément, apprendra de même la numération écrite et la notation musicale.

Nous ne pouvons pas suivre M. Ménard dans toutes ses appréciations sur l'enseignement des diverses branches du programme. Deux mots seulement sur l'emploi des gravures dans l'école : « Les

gravures, dit M. Ménard, sont aujourd'hui à si bon marché qu'il serait facile d'en avoir des collections dans toutes les écoles. A Paris, chaque enfant en pourrait faire une pour son compte, ne fut-ce qu'avec les journaux illustrés qui se vendent sur les quais au prix du papier. J'en ai fait une de ce genre pour l'éducation de ma petite fille, et les documents deviennent si nombreux que j'ai à peine le temps de les classer. »

M. Ménard est d'avis que « les croyances religieuses, positives ou négatives, étant du domaine de la conscience individuelle, aucune religion particulière ne peut figurer sur le programme de l'enseignement public ». Mais, ajoute-t-il, « les religions, mortes ou vivantes, occupent une place importante dans le développement de la civilisation. L'histoire des religions est une branche de l'histoire générale et ne peut s'en séparer. Cette partie de l'enseignement doit être abordée avec une extrême prudence. Il y a en France des catholiques, des protestants, des juifs, des libres-penseurs; en Algérie, il y a des musulmans; en Cochinchine, des bouddhistes. Tous peuvent envoyer leurs enfants dans les écoles publiques: l'enseignement doit être uniforme, et il ne faut pas qu'un seul de ces enfants puisse être blessé dans les croyances qu'il reçoit de ses parents. L'instituteur et l'institutrice doivent donner aux enfants l'exemple du respect que chacun doit à la conscience d'autrui. Il serait même bon que les religions mortes fussent traitées avec le même sérieux que les religions vivantes, et il est fâcheux de voir, dans la plupart des livres qui prétendent enseigner la mythologie classique aux enfants, de plates injures déversées à chaque page sur ces grands symboles qui ont donné au monde les poèmes d'Homère, les marbres de Phidias, et, ce qui vaut mieux encore, les vertus antiques et la cité républicaine ».

Voilà, sous la plume d'un homme qui n'est pas, comme on dit, du métier, de très justes et très hautes leçons.

L'HISTOIRE NATURELLE DE L'HOMME ET DES ANIMAUX DANS LES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, par M. Georges Pouchet (*Revue scientifique*, n° du 27 mai 1882). — Comme ce titre l'indique, l'article de M. Georges Pouchet dépasse de beaucoup notre champ d'études. Nous n'en prendrons qu'un point ou deux se rapportant au programme des classes élémentaires du lycée et du collège, où la méthode ne peut être et n'est en effet que celle de l'enseignement primaire.

Parlant de l'enseignement des notions usuelles qui sont données dans la classe préparatoire (élèves de huit ans), M. Pouchet est amené à dire quelques mots de la « gymnastique des sens », qu'il distingue très justement de la *leçon de choses* proprement dite. « En même temps, dit-il, qu'on enseigne à l'enfant à connaître les organes de ses sens, ces premiers instruments de toute connaissance, il faut

lui apprendre à s'en servir, à les exercer. Nous voulons parler ici de cette « gymnastique des sens » dont on commence à se préoccuper, mais qu'on ne distingue pas toujours assez de cette autre gymnastique purement intellectuelle, dont la *leçon de choses* est tout à la fois l'occasion et l'application. Si les deux enseignements se confondent forcément dans la pratique, ils doivent être essentiellement distincts dans l'esprit du maître ; ils exigent des procédés pédagogiques différents. » Et, pour cette gymnastique, M. Pouchet recommande des collections d'objets d'épreuve pour exercer la vue, l'ouïe, l'odorat, comme ceux, par exemple, que contient la boîte de Constant Delhez, de Vienne, qui a été exposée en 1878.

« A ces notions dont l'enfant trouvera la source en lui-même, ajoute M. Pouchet, il faudra joindre, dans cette classe élémentaire, ce qu'on pourrait appeler des notions concrètes sur les bêtes, les plantes et les pierres. » — « Pour les bêtes, on accoutumera l'enfant à comparer leurs formes : les unes avec quatre pieds, comme le chien, le chat, le cheval ; ou six, comme la mouche ; ou huit, comme l'araignée ; ou dix, comme l'écrevisse et le crabe ; et l'aile de la poule, et les yeux de l'escargot au bout de leur longue corne, etc., etc. Surtout le maître devra se garder de généraliser. A l'enfant de cet âge, il faut présenter l'être vivant comme un *individu*, presque comme une *personne*. Il ne doit y avoir qu'un chien et ses agissements, qu'un cheval, qu'un hanneton, celui-là même que l'enfant a devant les yeux. Il faut, en un mot, enseigner le monde comme l'a vu l'intelligence humaine à son éveil, sous la forme concrète.

» Un exercice très important devra consister à faire décrire à l'enfant les objets, les êtres qu'on lui présente, non pas scientifiquement, mais dans les termes qu'il connaît, et seulement de façon à s'assurer qu'il *sait voir*. Une des fins de l'instruction primaire doit être de préparer l'enfant à observer plus tard par lui-même, en lui apprenant dès la première école à apprécier les propriétés des corps. Jacotot insistait, on le sait, très particulièrement sur ce point. C'est encore pour cela qu'il faut le plus tôt possible mettre à l'enfant un crayon entre les mains et le guider dans les représentations graphiques auxquelles il s'essaie. »

On peut remarquer qu'ici M. Pouchet et M. Ménard se rencontrent.

Pour écarter le plus possible les occasions d'erreur des premières observations de l'enfant, M. Pouchet voudrait qu'on ne mît sous les yeux de celui-ci que des objets naturels. « Ce ne sont pas des représentations figurées, ce sont des objets naturels, nous dirions presque des objets quelconques, qu'il faut autant que possible mettre sous les yeux de l'enfant, et le plus triste lapin empaillé, le moindre poisson séché, seront plus profitables à son instruction, si celle-ci est bien conduite, que les plus belles images. »

C'est dans cette même idée que M. Pouchet, dans les classes élémentaires, n'admet pas davantage les collections d'insectes, de plantes,

etc., recueillies et disposées par les enfants eux-mêmes. « Le simple rangement matériel de toutes ces choses délicates, dit-il dans son examen du programme de la classe de huitième (neuf ans), représente à nos yeux un temps à peu près inutilement perdu. S'il ne s'agit que de donner à l'enfant des habitudes d'ordre et de méthode, à quoi bon choisir précisément des objets d'une conservation et d'un soin difficiles ? Quant à son instruction même, l'enfant saura beaucoup plus, s'il a une fois bien regardé, bien vu, bien décrit un hanneton, un escargot ou telle bête plus ou moins rare rencontrée au cours des promenades scolaires, qu'il n'en apprendra à mettre en file des insectes piqués ou en cahier des plantes flétries. N'oublions pas que l'enfant ignore tout des classifications et *qu'on ne doit pas en charger son esprit*. Dès lors, quel avantage de collectionner ce qu'il voit tous les jours, et de conserver mort ce que nous voulons qu'on lui apprenne à connaître vivant, agissant? »

La lecture d'une image demande tout un exercice spécial des yeux et de l'esprit, et les collections viendront quand sera venu l'esprit d'observation, de comparaison, de généralisation, d'abstraction: telle est la pensée de M. Pouchet. Il y a là toute une théorie délicate sur laquelle nous appelons l'attention de nos lecteurs.

Livres pédagogiques, ou à l'usage spécial des maîtres, reçus récemment au Musée pédagogique.

Excursions pédagogiques, par M. Michel Bréal, de l'Institut; Paris 1882, 1 vol. in-12, Hachette et Cie. Ce nouveau livre de l'auteur de *Quelques mots sur l'instruction publique en France* contient un chapitre relatif à l'enseignement primaire.

Cours de pédagogie, à l'usage de l'enseignement primaire, rédigé conformément au programme officiel, par M. *P. Vincent*, inspecteur de l'instruction primaire de la Seine; Paris, 1882, 1 vol. in 12, N. Fauvé et F. Nathan. — Deux parties: 1° éducation générale: éducation physique, éducation intellectuelle, éducation morale; 2° l'école en général: différentes écoles, organisation matérielle, organisation pédagogique, examens, discipline.

L'École, éducation et instruction en commun, par M. *T. Naudy*, directeur de l'école normale d'Orléans; Paris, 1882, 1 vol. in 12, Paul Delaplane. — Ce livre fait partie d'un cours complet de pédagogie et d'administration scolaire, spécialement destiné aux élèves-maîtres et aux élèves-maîtresses des écoles normales ; il répond au programme du 3 août 1881 (deuxième année). Deux parties: 1° Les écoles; 2° organisation pédagogique ; le mode d'enseignement; tableau de l'emploi du temps; préparation de la classe; formes diverses de l'enseignement; étude des procédés particuliers applicables a l'enseignement de chacune des parties du programme; les examens, la discipline.

PÉDAGOGIE DES TRAVAUX A L'AIGUILLE, à l'usage des écoles de filles, précédée d'une étude sur l'enseignement de la couture en Angleterre, en Allemagne, en Suisse, en Italie et en Belgique, et suivie d'un questionnaire et d'une histoire de la machine à coudre, par Mme. *P.-W. Cocheris*, membre des commissions d'organisation et d'examen de la coupe et de l'assemblage; Paris, 1882, 1 vol. in-12, Ch. Delagrave.

NOTIONS ÉLÉMENTAIRES D'ANATOMIE ET DE PHYSIOLOGIE DU CORPS HUMAIN APPLIQUÉES A L'ÉTUDE DE LA GYMNASTIQUE, à l'usage des aspirants et aspirantes au certificat pour l'enseignement de la gymnastique et au brevet de premier ordre, par M. le Dr *Georges Van Gelder*, médecin inspecteur des écoles de la ville de Paris, avec de nombreuses gravures; Paris, 1882, 1 vol. in-12, N. Fauvé et Nathan.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

M. Jules Ferry a l'Association Philotechnique. — Dans la séance de l'Association philotechnique qui a eu lieu le 2 juillet au Trocadéro, M. le ministre de l'instruction publique a prononcé un discours dont nous reproduisons ci-dessous les passages principaux. Il a d'abord parlé du rôle important que joue l'enseignement libre, de la mission si utile qu'il a à accomplir :

L'Université républicaine a besoin d'avoir à côté d'elle, a dit le ministre, des collaborateurs comme vous, des chercheurs comme vous, des sociétés libres qui explorent avant elle et pour elle les régions inconnues, qui élaborent les méthodes nouvelles, qui font, en un mot, les expériences que l'État n'a ni le loisir, ni le droit de faire, avant qu'elles aient été consacrées par le temps.

Il faut au corps enseignant de la République cette armée auxiliaire, ces éclaireurs volontaires et infatigables : leur concours nous est précieux, indispensable. Malheur à l'État, même républicain, qui pousserait assez loin la confiance en soi pour s'imaginer que dans ce pays de France, dans notre démocratie française, en présence de cet immense besoin de savoir qui est l'honneur et la force de la société moderne, le gage de son avenir, l'État pourrait prendre à lui tout seul le monopole de l'enseignement ! (*Applaudissements.*) Non, c'est un rêve aussi impossible, une utopie aussi déraisonnable que de lui attribuer, par exemple, le monopole de la bienfaisance.

Passant ensuite à la grande question qui préoccupe tous les esprits, à la réorganisation de notre enseignement primaire, M. Jules Ferry a rappelé les progrès déjà accomplis, les sommes énormes déjà dépensées, et a annoncé, aux applaudissements de son auditoire, que des sommes bien plus considérables encore vont être consacrées à la création d'écoles nouvelles.

Certes, s'est-il écrié, depuis quatre ans, nous avons élevé dans ce pays beaucoup d'écoles; depuis quatre ans, nous pouvons nous servir de cet instrument admirable qu'on appelle la Caisse des écoles; grâce à elle, le ministère de l'instruction publique est devenu une véritable usine dans laquelle on fabrique des écoles. (*Rires et applaudissements.*) Ce ministère constitue, en moyenne, trois écoles ou classes par jour. Nous faisons des écoles aussi rapidement que le boulanger fabrique son pain. (*Nouveaux rires et vifs applaudissements*).

Pour cela, nous avons en trois ans dépensé, avec le concours des communes qui empruntent à la Caisse des écoles, une somme qui dépasse 200 millions.

C'est beaucoup et quelques-uns seraient tentés de penser que l'on y va peut-être un peu vite et que les finances de la France pourraient être plus ménagées. Oui, messieurs, c'est beaucoup ; mais permettez-moi de vous le dire, ce n'est qu'un commencement. *(Applaudissements.)*

Savez-vous ce qu'il faudra faire et à quelle dépense il faudra se résoudre pour donner à toutes les communes de France les écoles dont elles ont besoin ? Nous avions fait cette enquête au commencement de l'année ; et les préfets nous avaient répondu, à vue de pays, qu'il faudrait, au delà de ces 200 millions, en dépenser encore 300 ou 350. Mais depuis le travail a été refait, au point de vue de cette loi de l'enseignement obligatoire qui suppose qu'il y aura en France, dans un temps donné, assez d'écoles pour recevoir tous les enfants de l'âge scolaire.

Ce travail nouveau a été fait avec le plus grand soin. Je vais être incessamment en mesure d'en communiquer les résultats au parlement.

Ma conviction est que la République française devra, dans les années qui vont suivre, dépenser encore 600 ou 700 millions pour faire que dans ce pays la loi de l'enseignement obligatoire soit, non seulement une formule puissante et nécessaire, mais une vérité pratique et une réalité tangible. *(Applaudissements.)*

Messieurs, un effort financier de cette importance pourrait inquiéter ou embarrasser un gouvernement sceptique ou obéré, un gouvernement précaire ou irrésolu. Mais le gouvernement républicain de 1882 n'est ni sceptique, ni pauvre, ni précaire, ni irrésolu. Nous avons pour nous la foi, l'argent et l'avenir ! *(Très vifs applaudissements.)* Nous accomplirons donc ce devoir, ce grand devoir qui embrasse tous les autres, nous mènerons à bien cette réforme, cette grande réforme qui contient toutes les réformes, qui est à la fois la plus grande des réformes sociales, et la plus sérieuse, la plus durable des réformes politiques. Car dans quelques années, lorsque toute la jeunesse se sera développée, aura grandi sous cette triple étoile de la gratuité, de l'obligation et de la laïcité, nous n'aurons plus rien à craindre des retours du passé, car nous aurons pour nous en défendre nos seulement la fermeté des citoyens, non seulement l'impuissance des anciens partis, mais l'esprit et la volonté de toutes ces générations nouvelles, de ces jeunes et innombrables réserves de la démocratie républicaine, formées à l'école de la science et de la raison et qui opposeront à l'esprit rétrograde l'insurmontable obstacle des intelligences libres et des consciences affranchies ! *(Vifs applaudissements.)*

Enfin, en terminant, M. Jules Ferry a parlé du mouvement si remarquable qui se produit partout en faveur de l'éducation des femmes, et des résultats que la France est en droit d'en attendre :

M. le secrétaire général a constaté l'admirable et persistant succès de vos cours d'adultes-femmes. Je suis frappé de cette constatation, qui s'ajoute à beaucoup d'autres ; c'est, en effet, un trait caractéristique du moment où nous sommes que ce merveilleux élan, cette ascension réfléchie, patiente et passionnée tout à la fois, des femmes de tous les rangs de la société vers l'enseignement et le savoir laïques. *(Applaudissements.)*

Ce phénomène consolant et rassurant, nous l'observons à tous les degrés de l'échelle des études ; nous le constatons dans vos cours d'adultes, comme aux examens du brevet de capacité, dans les lycées de filles qui commencent à

s'organiser, comme dans nos écoles normales supérieures de Sèvres et de Fontenay-aux-Roses. Que d'autres s'en inquiètent ou s'en affligent, nous nous en réjouissons et nous nous en glorifions.

Oui, la femme d'aujourd'hui va de grand cœur, dans la pleine liberté de son esprit, dans toute la chaleur de son âme généreuse, vers la lumière, vers le savoir, vers la science laïque. *(Applaudissements.)* Elle nous apporte, — tous les hommes compétents en rendent témoignage, — cette ardeur pour le savoir, cette curiosité charmante et désintéressée qui caractérise dans les classes de nos lycées la plus belle portion de l'adolescence, cette fraîcheur d'impressions, cette droiture prime-sautière d'intelligence qui est chez l'homme l'attribut de la jeunesse, mais qui, chez la femme, dure autant qu'elle-même. *(Vifs applaudissements.)*

Je compte infiniment sur ce grand mouvement, que rien ne peut plus arrêter ni ralentir, ni les défiances habilement excitées ni les calomnies contre l'enseignement de l'État, et qui fera son chemin, comme toutes les choses irrésistibles. Oui, nous pouvons concevoir dès à présent le ferme espoir de reconstituer plus tôt qu'on ne peut croire l'unité de l'esprit français, l'unité de l'éducation française, dans les deux têtes de la famille: chez l'époux, chez l'épouse, et, par conséquent, chez les enfants! *(Bravos et applaudissements.)* Oui, par l'unité de l'éducation et du savoir, nous referons sur des bases durables, indestructibles, l'unité de la famille française! *(Nouveaux applaudissements.)*

Messieurs, si la destinée s'y prête, si elle accorde à notre pays, ce qui n'est pas trop espérer, quelque dix ans encore de travail et de paix, — il n'en faut pas davantage, — nous verrons surgir dans notre France républicaine, par le seul effort de l'éducation nationale, des générations nouvelles, différentes de celles qui les ont précédées, saines à la fois de corps et d'esprit, façonnées à la discipline de la science et de la raison, sans avoir pour cela rompu le pacte avec l'idéal éternel! *(Applaudissements.)*

Voyages d'études. — L'approche des vacances met à l'ordre du jour l'intéressante question des voyages d'études. Le moment paraît bien choisi pour rappeler quelques excursions récemment entreprises par les élèves de nos écoles normales et pour annoncer celles qui se préparent.

Citons d'abord le passage suivant, extrait du rapport de M. le directeur de l'École normale de Dijon (mai 1882):

Nous n'avons pu faire jusqu'ici que deux grandes promenades, la première à Longchamp, dans les environs de Genlis, et la seconde à la colonie de Citeaux.

A Longchamp, nous avons visité une faïencerie des mieux installées, dont les produits très remarquables, au point de vue artistique, font l'ornement de plusieurs beaux magasins de Dijon. M. Charbonnier directeur de l'usine, nous a parfaitement accueillis, nous a guidés lui-même dans notre visite, et a donné à nos jeunes gens toutes les explications que comportait le travail auquel nous assistions, dans les différents ateliers.

A la station de Collonges, où nous sommes allés prendre le train de retour, nous avons pu voir encore l'usine dans laquelle se fait l'injection des traverses qui servent à la pose des rails de chemins de fer.

Notre visite à la colonie de Citeaux nous a intéressés à un autre point de vue. Nous avons admiré l'ordre parfait qui règne dans les différents ateliers,

et ce qui nous a frappés surtout, nous instituteurs, c'est le soin avec lequel l'administration de la colonie s'applique à procurer aux jeunes détenus les distractions compatibles avec le maintien d'une discipline qui doit être sévère. Tous les déplacements se font aux sons d'une musique instrumentale, des fifres pour les plus jeunes détenus, des tambours et des clairons pour les plus âgés. Nous avons pris grand plaisir à voir tous ces jeunes gens rentrer, par escouades, de leurs différents travaux, puis se réunir dans la vaste cour où sont installés les agrès de gymnastique, s'y exercer avec une adresse que nos élèves ont dû leur envier, puis, au signal d'une vingtaine de clairons, se placer sur deux rangs, et se rendre dans les réfectoires affectés à chaque groupe.

L'exploitation agricole a aussi attiré notre attention. Nous avons vu de belles cultures, des jardins bien tenus et surtout un bétail bien soigné.

Nous nous attendions à trouver de nombreux restes de l'ancienne et célèbre abbaye ; mais il n'existe plus qu'un corps de bâtiment, qui renfermait, nous a-t-on dit, la bibliothèque des moines, et où sont maintenant installés les principaux ateliers de la colonie.

Ces deux excursions n'ont pas eu seulement pour objet la visite des établissements dont je viens de parler ; nous nous sommes aussi occupés de botanique et d'entomologie. Chacun de nos élèves-maîtres se compose un herbier, sur le modèle de celui que nous a envoyé M. le ministre de l'instruction publique, et nous sommes heureux de constater l'entrain de tous pour ce travail si utile et si intéressant. Enfin c'est aussi une occasion, que nous ne négligeons pas, d'exercer nos élèves à la lecture des cartes de l'état-major.

Il n'est pas besoin de dire quel plaisir nos élèves prennent à ces excursions.

— Déjà en 1881, le conseil général de la Somme avait voté les fonds nécessaires pour une excursion des élèves-maîtres de l'École normale dans l'intérieur du département. Le succès de cette première expédition a encouragé l'administration à faire cette année encore mieux. Un crédit plus important a été ouvert au budget de 1882, et les élèves-maîtres ont passé la frontière. Bruxelles, Anvers, Louvain, Liége, Seraing, Charleroy et Mons, tel est l'itinéraire suivi, du 27 au 31 mai dernier, par les excursionnistes au nombre de vingt-trois : le directeur de l'école normale, M. Quénardel, MM. les professeurs Govain, Caron, Raquet, Fortrat, et Rousselet, et 17 élèves de 3e année.

Ils ont été partout accueillis avec la plus franche cordialité.

Arrivés dans la nuit du 27 à Bruxelles, ils visitent, dès le lendemain matin, une école communale et l'École normale d'instituteurs. Les élèves-maîtres belges les reçoivent au chant de la *Marseillaise*, et les nôtres répondent par l'hymne national de la *Brabançonne*.

Ils se rendent ensuite à l'Hôtel de Ville, où M. André, échevin de l'instruction publique, leur souhaite la bienvenue. M. Absic, délégué de M. le bourgmestre, leur explique les sujets des riches peintures qui ornent les salons de l'Hôtel de Ville. Il indique, près de la « Maison du Roi », sur la Grande-Place, l'endroit où pour la cause de la liberté ont été décapités les comtes d'Egmont et de Horn, et la fenêtre de laquelle le duc d'Albe assistait à la sanglante exécution. Il leur fait admirer la façade et la tour de l'Hôtel de Ville, et les maisons des communiers qui entourent la Grande-Place et qui toutes offrent un caractère remarquable. Les élèves visitent ensuite l'église de Sainte-Gudule, le palais de la Nation, l'Observatoire, et, dans l'après-midi, le Jardin botanique et le célèbre bois de la Cambre.

Le soir, au concert de bienfaisance donné au Vaux-Hall avec le concours de la musique du théâtre de la Monnaie, M. le bourgmestre avait réservé les premières places pour nos jeunes Français.

Le 29, à Anvers, ils sont guidés par M. Scholhaert, professeur délégué de M. le directeur de l'École normale. Tandis qu'ils visitent le port, une rencontre agréable produit une double manifestation : 150 élèves-maîtres de l'école normale de Lierre étaient embarqués sur l'Escaut, prêts à partir pour une excursion en Hollande. Le directeur français va serrer la main du directeur belge : il est accueilli par la fanfare de l'École qui joue l'un de ses plus beaux morceaux.

La petite caravane visite un steamer, le *Vaderland*, et va au musée de peinture admirer les chefs-d'œuvre de Rubens et de Van Dyck. A la cathédrale, ils contemplent la fameuse *Descente de croix*, *l'Élévation de croix* et *l'Assomption*. Ils parcourent les nombreuses salles du Musée Plantin, puis se rendent à la Bourse. Dans l'après-midi, on fait une promenade au jardin zoologique, qui est fort remarquable ; là se rencontrent les deux écoles normales de Bruges et d'Amiens. A Louvain, les excursionnistes visitent en détail l'Hôtel de ville et la cathédrale.

Le 30, à Liége, réception par M. Mottard, bourgmestre de la ville. On visite l'Hôtel de ville, le Palais de justice, le Palais du gouverneur provincial, la cathédrale, l'église Saint-Jacques, puis l'école primaire communale de l'avenue d'Avroy, qui

compte neuf classes. Le directeur, M. Bronckart, fait assister les instituteurs français aux leçons données à ses élèves.

Les touristes gagnent le bateau qui les transporte à Seraing, où un jeune cicerone, mis à leur disposition par M. l'administrateur général, les guide à travers les immenses ateliers Cockerill. Ils se dirigent ensuite sur Charleroy, admirant cette vallée si pittoresque de la Meuse, où l'activité humaine se déploie sous toutes ses formes.

Le 31, visite de l'école communale de filles dirigée à Charleroy par Mme Bodeux-Leclerc. Ce qui frappe surtout dans cet établissement, outre l'habileté et le savoir de la directrice, c'est la richesse et la variété des collections, l'heureuse disposition des locaux et du matériel; à l'école gardienne, la méthode Frœbel est appliquée avec succès.

Le même jour, à onze heures et demie, arrivée à Mons. Visite des principaux monuments et de l'École normale, qui a coûté plusieurs millions et qui est un véritable palais.

Des remerciements sont dus à la Compagnie du chemin de fer du Nord et à M. le ministre des travaux publics de Belgique, qui ont accordé à nos excursionnistes une réduction de 50 0/0 sur les tarifs ordinaires.

Nous ajouterons que l'utilité pédagogique de ce voyage ressortira avec évidence des comptes rendus qu'achèvent en ce moment les élèves maîtres qui ont eu la bonne fortune d'y prendre part.

Aux vacances prochaines, M. Quénardel, directeur de l'École normale d'Amiens, et M. Laporte, inspecteur primaire d'Amiens, dirigeront une excursion d'élèves-maîtres plus particulièrement destinée à la visite des établissements scolaires. Les voyageurs parcourront la plus grande partie de la Suisse française.

— M. Stanislas Meunier qui, l'année dernière, conduisit vingt-cinq élèves-maîtres en Auvergne, accepte de nouveau la mission d'organiser, cette année, du 11 au 25 août, une expédition dans la Savoie et la Haute-Savoie. On partira de Lyon, on fera le tour du mont Blanc en passant par Chambéry, Saint-Jean-de-Maurienne, Moûtiers, Aoste, Courmayeur, Chamonix, et l'on reviendra par Villeneuve, le Léman et Genève. Cette excursion offrira un grand intérêt au point de vue de l'histoire naturelle : géologie, miné-

ralogie, botanique, etc. Une vingtaine d'élèves-maîtres, désignés pour en faire partie, seront choisis parmi ceux qui se seront le plus distingués dans cet ordre d'études.

Enfin l'administration désire qu'un certain nombre d'élèves-maîtres, sachant bien la langue allemande, prennent part à une excursion en Suisse, afin d'y étudier l'organisation pédagogique, notamment celle des cantons de Zurich et de Saint-Gall.

— Pour être moins lointaines, les excursions des élèves des écoles communales ne sont ni moins gaies ni moins fructueuses.

Un rapport de M. Maillé, inspecteur primaire à Bordeaux, présente un tableau exact et agréable d'une promenade de ce genre :

La première excursion *extra muros* des élèves des écoles communales de Bordeaux s'est effectuée le jeudi 11 mai courant.

J'avais choisi pour but du voyage les remarquables campagnes de Saint-Émilion, sur les coteaux de la rive droite de la Dordogne, à 6 ou 8 kilomètres de Libourne.

Soixante-six élèves des écoles Croix de Seguey et Saint-Bruno, accompagnés des deux directeurs et de quatre instituteurs-adjoints, se trouvèrent réunis, à sept heures du matin, dans la salle d'attente de la gare de La Bastide, pour prendre le train qui devait les emporter à Libourne à 7 h. 30 m. Malgré l'ardeur qui les animait, ils furent si calmes, si obéissants à la voix de leurs professeurs, qu'il ne se produisit pas un seul faux mouvement et que les nombreux voyageurs qui stationnaient soit dans les salles, soit sur le quai de la gare, s'aperçurent à peine de leur présence.

Mon collègue, M. Lassaque, et les trois directeurs des écoles de Libourne, entourés d'une vingtaine d'élèves, les attendaient dans cette dernière ville. On visita les écoles, les places, les édifices, le confluent de l'Isle ; on joua dans les préaux jusqu'à onze heures, on fit connaissance avec les camarades des écoles, et enfin le train de Bergerac emmena la caravane à la gare de Saint-Émilion. De la gare au village, le paysage est merveilleux. A la vue des prés verts et des fleurs, les jeunes excursionnistes auraient volontiers franchi les fossés de la route; mais ils furent retenus par la voix de leurs maîtres, et il fallut passer non sans quelque regret à côté des champs si bien faits pour les joyeux ébats. Ce fut la seule tristesse du voyage.

Le déjeuner au village fut convenable. L'église monolithe, les fossés des anciens remparts, l'école, une exploitation industrielle de la campagne tour à tour visités, offrirent aux maîtres et aux élèves d'amples sujets de curiosité et d'instruction.

Après quatre heures de séjour à Saint-Émilion, on repartit pour Libourne sur quatre ou cinq voitures publiques, à travers champs, au sein d'une nature splendide et par une des plus belles journées de la saison.

Le train ramenait les voyageurs à Bordeaux vers cinq ou six heures.

Il me reste à louer la bienveillance parfaite des employés de la Compagnie et surtout de MM. les chefs de gare de Bordeaux, Libourne et Saint-Émilion. Partout les excursionnistes ont été l'objet des soins spéciaux que compor-

taient leur jeune âge et leur nombre. Il serait heureux que l'administration supérieure pût, à l'occasion, leur témoigner combien MM. les directeurs ont été sensibles à cette attention.

M. Lassaque et MM. Farrouil, Faurens et Mamilan eurent l'obligeance d'accompagner nos directeurs à Saint-Émilion. M. Duvergier, instituteur communal, se montra plein d'empressement et de courtoisie.

En somme, bon succès pour cette première expédition. Les enfants sont occupés en ce moment à en rédiger des relations qui trouveront naturellement leur place à l'Exposition scolaire.

De l'aveu de MM. Daganet et Girard, bons juges en cette matière, des excursions de ce genre sont bien la meilleure préparation à la leçon de composition française dans nos écoles. L'hygiène, la gymnastique, l'activité de l'esprit, l'instruction proprement dite et aussi le cœur y trouveront le meilleur compte.

— Signalons, avant de quitter ce sujet, une intéressante brochure intitulée *Voyages d'études pendant les vacances de l'année scolaire 1880-1881*, par M. Marchand, instituteur communal à Maromme (Seine-Inférieure) : elle contient l'historique des voyages scolaires, les comptes rendus d'élèves et les résultats obtenus.

L'ENSEIGNEMENT RURAL ET LES EXPOSITIONS SCOLAIRES. — Les concours régionaux de 1882 sont partout terminés. On a applaudi à l'initiative de M. le ministre de l'agriculture qui, dans ces concours, a fait une large place à l'enseignement.

Chaque programme contient deux concours spéciaux ; deux médailles d'or, des médailles d'argent, de bronze, récompensent les efforts des instituteurs et de leurs élèves.

Il ne semble pas que les maîtres de nos écoles rurales aient répondu comme ils auraient dû à cet appel. Nous avons constaté dans les concours de cette année, que nous avons visités, l'absence presque complète d'expositions scolaires, à moins de parler pour mémoire de quelques travaux partiels trouvés çà et là.

Nos instituteurs ne devraient pas oublier que la situation économique de la France s'est modifiée et qu'un besoin impérieux de transformation culturale leur impose le devoir de préparer leurs élèves à cette grande vie des champs, où le cultivateur doit être armé de toutes pièces pour demander à la terre et obtenir d'elle tout ce qu'elle peut donner.

Si l'enfant, de retour au foyer paternel, n'a pas rapporté de l'école

les enseignements nécessaires pour améliorer l'exploitation qu'il est appelé à diriger plus tard et qu'il aide pour le moment à cultiver, c'est l'instituteur négligent ou malhabile qui demeure responsable devant le pays.

On ne saurait donc trop insister auprès des maîtres de nos écoles rurales pour qu'ils s'associent à toutes les manifestations de l'enseignement agricole. Un comice agricole d'arrondissement dans l'Indre-et-Loire, le comice de Loches, met cette année à exécution une idée excellente; il prépare pour le concours qui doit avoir lieu à La Haye une exposition scolaire des écoles communales de l'arrondissement.

Nous avons lieu de croire que tous les instituteurs tiendront à devoir et à honneur d'y figurer.

Cet exemple sera certainement suivi par un grand nombre d'associations agricoles.

L'État développe l'enseignement rural par l'installation des professeurs départementaux d'agriculture: il appartient aux associations créées pour hâter le progrès cultural et justement soucieuses du bien qu'elles sont appelées à faire, d'aider l'administration et de grouper autour d'elle toutes les bonnes volontés.

— La société départementale d'agriculture du Doubs a institué, pour la seconde fois, quatre primes de 200 francs à distribuer dans chacun des arrondissements de Besançon, Baume, Montbéliard et Pontarlier, à l'instituteur qui aura organisé dans sa commune, avec le plus de dévouement et de succès, l'enseignement agricole.

Un concours sera ouvert à cet effet pour chacun de ces arrondissements entre les trois instituteurs désignés au jury par M. l'inspecteur d'académie.

Le sujet du concours consistera en une composition écrite relatant:

1° La méthode d'enseignement suivie par le concurrent;

2° Le nombre des conférences faites et celui des élèves ayant fréquenté le cours;

3° Les perfectionnements à apporter dans la culture, spécialement sur le territoire de la commune et en général sur les terres de la région dont la nature du sol et les genres de récoltes seront décrits.

Les mémoires devront être adressés. avant le 31 juillet, au secrétariat de la société.

Le prix du 14 juillet. — On a imaginé divers moyens pour faire participer dignement les enfants des écoles à la fête patriotique du 14 juillet. La proposition de M. Victor Poupin nous paraît la plus ingénieuse qui ait été mise au jour.

Voici la lettre que cet honorable citoyen vient d'adresser aux instituteurs de l'arrondissement de Saint-Claude (Jura):

Monsieur l'instituteur,

Un excellent usage tend à se généraliser dans nos écoles.

A l'occasion de la fête nationale, on prend l'habitude de décerner un prix qui porte le nom de *Prix du 14 juillet*.

Il me semble que les enfants ne sont jamais associés trop tôt, ni d'une façon trop complète, aux réjouissances publiques ayant pour but de célébrer ces glorieux anniversaires de la Révolution française qui leur apprendront à être ce que furent leurs pères à cette époque mémorable, de vaillants patriotes et de citoyens dévoués.

Je viens donc vous offrir un livre que vous pourrez donner comme prix lors de la prochaine solennité républicaine. C'est la *Prise de la Bastille*, par notre grand historien Michelet. Si vous acceptez ma proposition, le volume, relié, vous parviendra franco de port.

Permettez-moi d'ajouter que, dans beaucoup d'écoles, ce sont les élèves eux-mêmes qui décernent le *Prix du 14 juillet* à leur condisciple le plus méritant sous tous les rapports, et c'est encore là, suivant moi, une excellente innovation que je soumets à votre jugement.

Croyez, etc.

Victor Poupin.

Pourquoi ne se trouverait-il pas, dit à ce propos un journal, dans chaque arrondissement, dans chaque commune, un citoyen dévoué imitant cet exemple?

Pourquoi les conseils municipaux ne prendraient-ils pas l'initiative d'une mesure si moralisatrice et qui éveille dans chaque enfant les sentiments du devoir et du patriotisme?

Ce serait là une bien petite dépense, et cependant quels résultats!

Dans chaque commune, dans chaque hameau, les élèves se réunissant pour choisir publiquement leur *candidat*; s'exerçant pour la première fois à discerner le mérite chez les autres et récompensant librement celui d'entre eux qu'ils ont jugé le plus digne de cet honneur; ne serait-ce pas là, pour ces enfants, un admirable enseignement et un excellent exemple des devoirs

civiques qu'ils auront plus tard à remplir ? Ne serait-ce pas une véritable fête venant se greffer sur la grande fête anniversaire de l'immortelle prise de la Bastille ?

Évidemment oui, et pour nous en convaincre, nous n'avons qu'à lire la première réponse faite à la proposition de M. Victor Poupin par M. Berthet, instituteur d'une petite commune du Jura :

Je me fais, dit-il, un plaisir et un devoir de vous annoncer qu'hier mes élèves ont désigné eux-mêmes, par le vote, celui d'entre eux qui est le plus méritant à tous égards.

Leur choix a été le mien. Il s'est porté non pas sur le premier de l'école, mais sur le plus instruit relativement à l'âge, le plus laborieux, le plus intelligent et le plus sage, un enfant de dix ans qui disait l'année dernière à son père : « Tiens, papa, je pleurerais bien quand je lis l'histoire de la Révolution française », et il la lisait comme d'autres enfants lisent des contes par curiosité.

L'instituteur raconte ensuite l'intéressante séance qu'il a consacrée à initier ses élèves au vote :

J'ai commencé, dit-il, par donner les différentes acceptions du mot *mérite*. Puis j'ai fait faire des applications pour juger du mérite d'enfants du même âge, ensuite d'enfants de même force et d'âge différents, enfin d'enfants d'âges et de force divers. Les plus jeunes même ont compris.

Je n'ai parlé du *prix* qu'après que l'élève le plus méritant a été désigné....

Bref, cette leçon pratique leur a appris à juger des personnes et des choses .

Cette lettre n'est-elle pas charmante dans sa simplicité ?

Elle montre admirablement combien il est facile de donner une bonne éducation aux enfants, d'éveiller dans leur esprit les sentiments du devoir envers eux-mêmes et envers les autres, et d'en faire ainsi des hommes justes et des citoyens dévoués à leur patrie.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Le quatrième congrès des instituteurs allemands (IV. deutscher Lehrertag) se réunira à Kassel les 24, 25 et 26 juillet. Deux questions importantes y seront discutées, celle des caisses d'épargne scolaires et celle des institutrices.

Relativement aux caisses d'épargne, le rapporteur, M. Fricke, de Hambourg, doit proposer au Congrès l'adoption des *thèses* ou résolutions suivantes :

I. — Le Congrès se prononce *contre* les caisses d'épargne scolaires pour les motifs ci-dessous :

1° Leur influence sur les enfants offre des inconvénients au point de vue de l'éducation morale ;

2° Elle trouble l'enseignement proprement dit ;

3° Ce n'est pas l'école, c'est la famille seule qui peut surveiller et placer les épargnes des enfants ;

4° L'économie est comprise dans l'éducation morale, et l'école dispose de moyens suffisants pour donner aux enfants des habitudes d'économie, sans qu'il soit nécessaire d'avoir recours à l'institution d'une caisse d'épargne scolaire ;

5° L'école n'a pas pour mission de se transformer en succursale des caisses d'épargne publiques.

II. — Le Congrès *recommande* l'institution de « caisses d'épargne pour les enfants et les petites bourses » *(Kinder- und Pfennigsparkassen)*, sans relation avec l'école et sans participation officielle des instituteurs :

1° Parce que ces caisses donnent à chacun le moyen de placer même les plus minimes épargnes ;

2° Parce qu'elles n'offrent pas les inconvénients des caisses d'épargne scolaires.

Quant aux institutrices, voici le texte des « thèses » que présentera M. Köhncke, de Hambourg, rapporteur :

Il ne peut être élevé aucune objection de principe contre l'emploi d'institutrices dans l'enseignement primaire ; toutefois les conditions suivantes doivent être observées :

1° La même préparation générale et professionnelle doit être exigée des instituteurs et des institutrices ;

2° On doit exiger des instituteurs et des institutrices le même travail professionnel, au point de vue de la quantité et de la qualité ;

3° Les instituteurs et les institutrices doivent toucher des traitements égaux. Toutefois si, en raison de leur constitution physique, les institutrices sont astreintes à un moins grand nombre d'heures de leçons, leur traitement doit être réduit à proportion.

— Les rapports des inspecteurs des fabriques du royaume de Bavière pour l'année 1881 donnent quelques détails sur la manière dont les dispositions protectrices de la *Gewerbeordnung* sont

exécutées. Ces dispositions sont restées jusqu'ici, dans beaucoup d'endroits, à l'état de lettre morte, par suite de l'indifférence des autorités locales. Là où des mesures ont été prises pour exercer une surveillance sérieuse, et pour assurer entre autres l'exécution de l'article qui défend d'employer plus de 6 heures par jour, dans un atelier ou une fabrique, les enfants âgés de moins de quatorze ans, il s'est produit un résultat assez inattendu : les fabricants, gênés dans leur liberté, refusent d'admettre au travail les enfants qui n'ont pas accompli leur quatorzième année ; ne pouvant pas les employer plus de six heures par jour, ils préfèrent ne pas les employer du tout. L'inspecteur du Palatinat, qui rapporte ce fait, ne songe pas à blâmer le mauvais vouloir des fabricants : il s'en prend à la loi, qu'il déclare préjudiciable, non seulement à l'industrie, mais à l'intérêt des enfants eux-mêmes, et il réclame l'abaissement de la limite d'âge. Comme les enfants quittent généralement l'école primaire à treize ans, dit-il, ils sont livrés à eux-mêmes pendant toute une année, sans surveillance, sans pouvoir trouver d'occupation, et restent ainsi à la charge de leur famille. Le remède naturel à cet état de choses, nous semble-t-il, serait non pas de livrer les enfants aux fabricants une année plus vite en abaissant la limite d'âge, mais de les garder à l'école une année de plus.

Autriche. — Le rapport sur les écoles communales de la ville de Vienne pour l'année scolaire 1880-1881, qui vient de paraître, nous apprend que cette capitale possédait, en 1881, 28 écoles primaires supérieures *(Bürgerschulen)* à huit classes (14 écoles de garçons et 14 écoles de filles); 50 écoles primaires de garçons (2 écoles à 8 classes, 9 à 7 classes, 34 à 6 classes, 5 à 5 classes), 50 écoles primaires de filles (7 à 8 classes, 16 à 7 classes, 24 à 6 classes, 3 à 5 classes), et 3 écoles primaires mixtes quant aux sexes (1 école à 6 classes, 1 à 5 classes, 1 à 2 classes) : en tout, 131 écoles.

Ces 131 écoles ont été fréquentées par 66,856 élèves (32,571 garçons, 34,285 filles) ; l'enseignement y est donné par 914 instituteurs et 380 institutrices, auxquels il faut ajouter 208 maîtres spéciaux pour la religion, 32 maîtres spéciaux des deux sexes pour la langue française, et 372 maîtresses pour les travaux à l'aiguille.

Le nombre des écoles privées est le suivant : 9 écoles de garçons, 30 écoles de filles, 8 écoles mixtes quant aux sexes ; elles comptent 4,937 élèves (1,571 garçons, 3,366 filles), avec 326 maîtres et 277 maîtresses.

Vienne compte 79,213 enfants d'âge scolaire : le rapport de ce chiffre à celui de la population totale (705,402 habitants) est de 11,23 0/0.

Il y a 14 salles d'asile, 8 crèches, et 30 jardins d'enfants, dont douze sont annexés à une école primaire. Tous ces établissements sont des fondations privées.

La dépense totale faite par la ville de Vienne pour l'enseignement primaire durant l'année 1880-1881 s'est élevée à 11,212,231 florins.

— Au commencement de cette année, des maladies contagieuses ont éclaté dans les familles de onze directeurs d'écoles primaires de Vienne, et comme ces directeurs sont logés dans le bâtiment même de l'école, les onze écoles ont dû être fermées pendant un laps de temps plus ou moins long. Pour obvier au renouvellement de semblables incidents, le conseil municipal de Vienne a pris, le 25 avril dernier, un arrêté aux termes duquel tous les directeurs d'écoles primaires devaient, dans un délai de huit jours, signer un engagement stipulent qu'au cas où un cas de maladie contagieuse se manifesterait dans leur famille, ils feraient transporter le malade hors de leur domicile jusqu'à complète guérison ; à ceux qui refuseraient de souscrire un pareil engagement, le Conseil laissait l'alternative de renoncer à leur logement dans le bâtiment scolaire, en échange d'une indemnité annuelle de 300 à 360 florins.

L'exécution de cette mesure s'est trouvée présenter dans la pratique des difficultés inattendues, et, devant les réclamations de ceux qu'elle visait, le Conseil municipal a prolongé jusqu'au 15 juillet le délai de rigueur pour la signature de l'engagement ou l'évacuation du logement. Puis la question a été examinée de nouveau par la commission juridique du Conseil, et dans sa dernière séance, celle-ci a décidé d'inviter la commission scolaire à proposer au Conseil le retrait de l'arrêté du 25 avril.

Belgique. — Le corps électoral avait à renouveler, le

13 juin dernier, la moitié du Sénat et de la Chambre des représentants; et comme la majorité que compte le parti libéral dans ces deux assemblées n'était que de quelques voix, le parti catholique avait espéré, en enlevant quelques sièges aux libéraux, arriver à déplacer cette majorité. Les plus grands efforts ont été faits pour obtenir ce résultat; mais l'événement a trompé l'attente des catholiques, et les élections du 14 juin ont au contraire consolidé le gouvernement libéral en lui assurant une majorité plus forte.

« Étrangers aux luttes politiques, dit à ce sujet l'*Abeille* de Bruxelles, nous n'envisageons qu'au seul point de vue scolaire le résultat de la journée du 13 juin. Aussi bien, là était l'intérêt principal, l'enjeu de la bataille. L'intention manifeste et avouée du parti catholique était de faire table rase de toutes les grandes réformes réalisées par ses adversaires dans le domaine de l'enseignement; le ministère de l'instruction publique : supprimé et remplacé par un ministère du commerce et de l'industrie ! la loi de 1879 : rapportée ou tout au moins dénaturée dans ses principes essentiels ! le budget scolaire : attribué en majeure partie, sous forme de subsides, aux écoles libres, affranchies de toute inspection sérieuse ! Inspecteurs, directeurs, professeurs, instituteurs, institutrices, fonctionnaires de tous grades attachés à l'enseignement officiel : démissionnés en masse ou tourmentés par des mesures administratives, jusqu'à ce « *qu'ils s'en aillent* », selon la mémorable expression d'un député de la droite !

» Tel était le programme de la droite, esquissé par M. Malou, le *leader* de ce parti, dans son discours de Saint-Nicolas.

» La nation éclairée et amie du progrès s'applaudit sincèrement de ce que la situation ait été sauvée.

» C'est ce que fait très bien ressortir dans les termes suivants M. L. Hymans, rédacteur en chef de l'*Office de Publicité* :

Quoi qu'il en soit, le nouveau régime scolaire est sauvé pour quatre ans, et d'ici là on peut espérer que la neutralité légale sera entrée dans les mœurs. C'est le grand et précieux résultat de la journée du 13 juin. L'annonce faite par M. Malou que la victoire des catholiques aurait amené l'abrogation de la loi de 1879 a largement contribué à la révolte du sentiment public. On aurait compris à la rigueur qu'il eût dit que la loi nouvelle serait appliquée d'une autre façon; que, grâce au changement survenu dans l'esprit des gouvernants, l'article 4 de cette loi serait devenu une vérité, et que le clergé aurait consenti,

à la demande des pères de famille, à donner l'enseignement religieux. Mais détruire d'un coup de plume ce qu'on avait si laborieusement édifié, c'était dépasser la mesure permise à des adversaires politiques; c'était proclamer ce principe inadmissible qu'à l'avenir l'organisation de l'enseignement serait livrée à la merci des partis politiques et qu'elle changerait avec chaque ministère. Jamais en Belgique l'opinion ne se ralliera à de pareils principes, et les catholiques devraient les admettre moins que personne, puisqu'ils aiment encore parfois à s'intituler conservateurs, et qu'ils ont rempli le pays de leurs lamentations à propos de deux gouverneurs révoqués. Au lieu de la révocation de deux gouverneurs, nous aurions eu celle de deux mille instituteurs. C'était une véritable révolution, et il ne faut pas s'y méprendre, c'est la révolution que le pays a repoussée.

« On peut le dire hautement, ajoute l'*Abeille*, l'école nationale est définitivement fondée! Qui oserait y porter la main après le verdict éclatant des électeurs, acclamant partout les candidats de l'opinion dont le drapeau porte « développement de l'instruction publique » ?

Italie. — Un arrêté du ministre de l'instruction publique en date du 9 juin dernier fixe aux 9 et 10 octobre prochain la session annuelle d'examens pour l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire. L'examen porte essentiellement sur la pédagogie, conformément au programme ci-après, qui nous semble mériter d'être placé sous les yeux de nos lecteurs :

Pédagogie historique. — Notions sur l'éducation dans les sociétés antiques en Orient, en Grèce et à Rome, empruntées à leurs institutions et à leurs écrivains, spécialement à la *Cyropédie* de Xénophon, à quelques dialogues de Platon, et aux livres moraux de Cicéron et de Sénèque. — L'éducation dans les premiers siècles du christianisme. — La scolastique du moyen âge. — Victorin de Feltre. — La Renaissance. — Les écoles et les académies. les universités italiennes. — La Réforme religieuse et son influence sur l'éducation du peuple. — L'école jésuitique. Caractères de cette école. — Bacon et Galilée, la méthode expérimentale. L'éducation selon Erasme, Montaigne et Rabelais. — Locke et ses idées sur l'éducation. — Rousseau et ses disciples. — Les pédagogues de la Révolution française. — Kant et son essai sur la pédagogie. — Basedow, Pestalozzi et Frœbel. — La pédagogie en Italie au XIXe siècle. — Influence de la philosophie de Gioberti et de Rosmini sur les doctrines éducatives. — Rayneri, Aporti, Boncompagni, Berti Domenico, Tommaseo, Lambruschini. — L'école de la méthode en Piémont.

Pédagogie théorique. — De l'éducation. — Principes généraux. — Bases d'une pédagogie scientifique. — La mission de la science de l'éducation. — Commencement et durée de l'éducation. — Limites de son action. — L'éducation dans la famille, dans l'école, dans la société. — L'État et l'éducation du peuple.

Éducation physique. — Hygiène, gymnastique, éducation des sens.

Éducation intellectuelle. — Notions élémentaires de physiologie du système nerveux et de psychologie, en relation avec l'éducation intellectuelle. Ordre dans lequel apparaissent chez l'enfant les facultés mentales. — Parallèle

entre l'éducation de l'individu et celle de l'humanité. — La genèse du savoir chez l'enfant et dans la race, etc. — Intuition, observation, expérience. Lois générales de la méthode expérimentale.

Education morale. — L'éducation morale comme fin supérieure de l'éducation générale. — Les émotions morales. — Education du sentiment. — La volonté. — La conscience. — La responsabilité. — Les tendances héréditaires. — Le devoir. — Formation des habitudes. — Modification des caractères.

Pédagogie appliquée. — L'éducation envisagée comme un art. — L'école. — L'éducation et l'instruction en commun. — Les asiles et les jardins d'enfants. — Les écoles primaires et populaires. — La méthode expérimentale appliquée aux diverses branches de l'enseignement. — La direction d'une école. — Moyens disciplinaires. — Systèmes de punition. — Emploi des récompenses. — Durée des leçons. — Hygiène scolaire. — Maisons d'école et mobilier scolaire. — Gymnastique. — Promenades.

Législation scolaire. — Organisation des études en Italie, d'après la loi du 13 novembre 1859. — Etude spéciale du titre V de cette loi et du règlement du 15 septembre 1860. — Lois, décrets, règlements, instructions et programmes concernant les écoles normales, magistrales et élémentaires. — Lois et règlements sur l'éducation obligatoire, sur la gymnastique, sur la caisse des pensions. — Bibliothèques scolaires et populaires. — Musées pédagogiques. — Caisses d'épargne scolaires. — Ecoles et instituts privés, asiles et jardins d'enfance. — Pensionnats. — Conservatoires. — Administration scolaire centrale et provinciale. — Attributions du Conseil scolaire, du provéditeur, de l'inspecteur et du délégué scolaire. — Subventions aux instituteurs et aux communes. — Instructions et règles pour les inspecteurs.

Suisse. — Les Conseils législatifs de la Confédération suisse viennent de prendre une décision importante au point de vue de l'instruction primaire. On sait que l'article 27 de la Constitution fédérale porte que « l'instruction primaire doit être suffisante et placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile. Elle est obligatoire. et, dans les écoles publiques, gratuite. Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyance. » L'article ajoute: « La Confédération prendra les mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à ces obligations. »

Mais la Confédération, en l'absence d'une loi qui précise la portée de l'article constitutionnel, conçu, on le voit, en termes très vagues, n'a pu intervenir jusqu'à ce jour d'une manière efficace. Aussi la nécessité d'une loi fédérale sur l'instruction primaire est-elle reconnue par le parti progressiste tandis que les catholiques et les conservateurs protestants font la plus vive opposition à tout projet de ce genre et prétendent que la Confédération n'a pas le droit de légiférer dans ce domaine.

Il y a deux ans, le Conseil fédéral (pouvoir exécutif de la Confédération) a proposé aux Chambres la création d'un poste de secrétaire de l'instruction publique. Les conservateurs, voyant dans une semblable mesure un premier pas vers la promulgation de cette loi fédérale qu'ils redoutent, ont dénoncé la proposition du Conseil fédéral comme une violation de la Constitution. La question est restée en suspens deux années entières ; elle a été étudiée par une commisson qui a publié, en 1881, un rapport de majorité et un rapport de minorité. Enfin, dans sa séance du 28 avril 1882, le Conseil national, après deux jours de discussion, a voté, par 86 voix contre 30, l'arrêté dont la teneur suit :

1. Le Conseil fédéral est chargé de faire procéder immédiatement par le département de l'intérieur aux enquêtes et études de la situation des écoles dans les cantons, qni sont nécessaires pour assurer l'exécution complète de l'article 27 de le Constitution fédérale et permettre de légiférer sur la matière.

2, Pour mettre le département en état de satisfaire à cette tâche, il lui est donné un secrétaire particulier, secrétaire de l'instruction publique, avec un traitement annuel pouvant atteindre 6000 francs. Ses attributions seront fixées par un règlement spécial qu'édictera le Conseil fédéral.

3. Le Conseil fédéral est chargé, conformément aux dispositions de la loi fédérale du 17 juin 1874 concernant la votation populaire sur les lois et arrêtés fédéraux, de publier le présent arrêté fédéral et de fixer l'époque où il entrera en vigueur.

Deux mois plus tard, le 14 juin, le Conseil des États, après un débat des plus vifs, a ratifié la décision du Conseil national.

Mais les ennemis du progrès scolaire ne se tiennent pas pour battus. Il leur reste une ressource. Aux termes de la Constitution fédérale, toute décision des Chambres doit être soumise au vote populaire, si 30,000 citoyens le demandent. Les chefs du parti clérico-conservateur se sont mis immédiatement en campagne pour recueillir les 30,000 signatures nécessaires, et ils espèrent que la votation populaire, qui aura lieu probablement en octobre prochain, annulera la décision des Chambres.

Nous reviendrons sur cette question, qui passionne au plus haut point les esprits en Suisse.

Le Gérant : H. Gantois.

PARIS — IMPRIMERIE CHAIX, 20, RUE BERGÈRE. — 15626-2.

Nouvelle série. — Tome 1er. N° 2. 15 Août 1882.

REVUE PÉDAGOGIQUE

DE L'USAGE ET DE L'ABUS DE LA PÉDAGOGIE

La pédagogie est aujourd'hui en grande faveur; on pourrait presque dire qu'elle est à la mode. Un étranger qui visiterait notre pays pour rapporter à ses compatriotes ce qu'il y a vu de plus saillant, ce qui occupe le plus d'esprits, ce qui fait publier le plus de livres, ce qui paraît être en honneur à la fois au Parlement et dans les ministères, à Paris et dans la province, à la ville et au village, ne risquerait guère de se tromper en écrivant sur son carnet de notes : « La France pédagogise ». Cours privés ou publics, écoles normales supérieures, programmes officiels, examens de haut et bas degré, livres didactiques, manuels historiques, recueils d'extraits, rien ne manque, à ce qu'il semble, de ce qui sert à cultiver l'art de l'éducation ou à le propager. Théorie et procédés de l'enseignement en général et des enseignements spéciaux, théorie et procédés de l'éducation proprement dite, c'est-à-dire de la manière d'instituer l'esprit et le caractère, on prétend ne rien abandonner au hasard ni à la routine; on veut tout prévoir, tout régler selon la raison et à la lumière de l'histoire. Ainsi s'explique l'introduction dans nos programmes primaires de certaines études qu'on peut sans exagération appeler nouvelles, si grande est l'importance qu'elles ont prise: la psychologie, ou la science des facultés de l'âme et de leur développement, aidée de la physiologie, qui met en lumière l'action du physique sur le moral; la morale rationnelle, ou la science des principes qui doivent régler la conduite et des mobiles qui déterminent la volonté; enfin, l'histoire de la pédagogie. Que devient, au milieu de ce branle-bas général, l'ancien maître d'école? On dirait qu'il passe à l'état de souvenir; l' « éducateur »

fait son avènement en France, armé de principes rationnels et de méthodes savantes non moins que de savoir technique.

I

De bons esprits s'inquiètent à la vue de ce flot de pédagogie primaire qui va grossissant. A les en croire, ils seraient tentés parfois de regretter le vieux régent et son humble routine ; ou plutôt ils invoquent le bon sens et l'expérience commune pour conjurer le péril d'une scolastique nouvelle, plus raffinée que l'ancienne et d'autant plus à redouter, pensent-ils, qu'elle est plus méthodique dans ses façons de procéder.

Il ne faut pourtant pas, en pareille matière, s'abandonner à la mauvaise humeur et juger sur de simples impressions. Comment se refuser à reconnaître qu'il y a, en effet, une science et un art de l'éducation, jusqu'à présent trop négligés dans leur application à l'ordre primaire; c'est-à-dire un ensemble de principes, de règles générales, de procédés d'application fondés sur l'observation de la nature humaine ; que cette observation, ou psychologique, ou physiologique, ou morale, pour aboutir à des résultats positifs, doit se conformer aux règles de toute expérience scientifique ; que cet art a ses rameaux et ses branches: enseignement et éducation, éducation physique, intellectuelle, morale, esthétique, lesquelles ont à leur tour des règles particulières tenant à leur objet propre ou aux facultés qu'elles mettent en exercice? N'est-il pas manifeste qu'il y a une bonne et une mauvaise manière de concevoir et de diriger l'éducation en général ; qu'il y a aussi un art de bien enseigner l'histoire ou la littérature, qui n'est pas celui d'enseigner les mathématiques, et qui varie lui-même selon l'âge des élèves ; qu'il y a de bons et de mauvais procédés pour développer ou rectifier le sens de l'observation, le jugement, le sens moral, l'imagination; mais que tous ces rameaux se rattachent à un tronc commun, à une direction générale, qui elle-même dépend d'une certaine façon, instinctive ou réfléchie, de considérer la nature de l'homme et sa destinée? Qu'est-ce que tout cela, sinon la pédagogie même ; et peut-on craindre de la faire trop rationnelle, c'est-à-dire trop conforme à la réalité, à la nature humaine observée de près et méthodiquement?

De même, n'apparaît-il pas aux yeux de tous, que le bon sens, ou le sens pédagogique qui n'en est que l'application, ne peut que gagner en finesse et en sûreté s'il s'exerce à contrôler l'expérience individuelle par l'expérience collective, celle du présent par celle du passé, s'il s'accoutume par cette comparaison à mieux distinguer les germes infructueux des germes féconds, ce qui est solide de ce qui n'est que spécieux, ce qui est naturel de ce qui est arbitraire ? Quoi de plus raisonnable que de demander aux maîtres qui nous ont précédés des exemples et des conseils, de ne pas faire sottement table rase, de fonder autant que possible le présent sur le passé, et de nous rendre compte en particulier de ce que comporte notre tempérament national? Or tout cela, c'est l'histoire même des doctrines pédagogiques appliquées à l'éducation.

Qu'on ne s'imagine donc pas faire preuve de bon sens ou d'esprit en dénigrant la science nouvelle. Elle n'est nouvelle que par l'importance considérable qu'on lui donne aujourd'hui, et qui résulte le plus naturellement du monde des nécessités de notre régime démocratique et laïque. Elle est autant française que germanique ou anglaise; nous cherchons vainement pourquoi nous céderions à d'autres pays une sorte de privilège en ce domaine, nous qui avons tenu école durant les trois derniers siècles avec des maîtres tels que Rabelais, Montaigne, les hommes de Port-Royal, Fénelon, Mme de Maintenon, J. J. Rousseau, Mme Necker de Saussure, le Père Girard, etc. Certes, s'il est une tradition qui mérite de s'appeler française, et dont les étrangers eux-mêmes nous fassent honneur, c'est précisément la tradition pédagogique : il serait étrange que, sous prétexte de patriotisme, on nous fît, de par le bon sens français, défense de la continuer.

Et néanmoins les appréhensions que l'on entend quelquefois exprimer ne sont peut-être pas, si on les examine de près, sans quelque fondement. On a raison de penser que les principes, les règles, les procédés, la science théorique ou pratique, expérimentale ou historique, la pédagogie en un mot, loin d'être tout dans l'éducation, n'est même pas le principal, qu'elle n'est qu'un simple auxiliaire. Le savoir le plus abondant et le plus correct, en cette matière, les méthodes les mieux garanties par

182287A

l'expérience et par l'histoire, ne suppléent pas la qualité pédagogique par excellence, à savoir le libre mouvement, le coup d'œil prompt et sûr d'un esprit sain et bien cultivé, qui n'est l'esclave d'aucune méthode, la dupe d'aucun procédé, qui renouvelle sans scrupule ses moyens d'expression et d'action, et qui obéit en cela à une logique intérieure plus souple, plus variée dans ses allures et non moins serrée que la logique de l'école. En ce sens, on a raison de dire, en rappelant le mot de Pascal sur l'éloquence, que la véritable pédagogie se moque de la pédagogie.

C'est précisément cette liberté souveraine de l'esprit, cette activité spontanée, cette curiosité toujours en éveil, cette faculté de création ou, plus modestement, d'invention, de perfectionnement, de renouvellement incessant, que l'on peut craindre de voir, non pas étouffée, mais gênée, diminuée, faussée par un appareil scientifique trop compliqué. Tant de règles et de moyens, de doctrines et de modèles, destinés à atteindre plus sûrement les diverses facultés de l'âme, risquent tout ensemble d'affaiblir chez le maître l'activité originale et de lui masquer, sous le luxe des descriptions, soit la véritable nature humaine, soit surtout la nature individuelle à laquelle il a affaire. D'une part, il se peut que le ressort personnel en soit déprimé, et de l'autre que les formules savantes remplacent la vie véritable, la riche diversité des esprits.

La pédagogie historique elle-même, si propre à nous préserver d'erreurs déjà condamnées par l'expérience, et qui, en outre, nous rend l'incomparable service de féconder notre génie national en lui infusant à propos ce que le génie de l'étranger a de meilleur, risque aussi, par l'imitation, de nous égarer de notre voie naturelle et de nous énerver. Sans doute il nous est bon, sous peine de subir les effets ordinaires de l'isolement, tels que l'infatuation, l'engourdissement, la stérilité, de nouer des rapports étroits avec des nations qui ont fait preuve de vitalité, comme l'Allemagne, la Suisse, l'Angleterre, les États-Unis. Les écrivains étrangers se recommandent souvent à nous par leur manière ou plus profonde, plus intérieure en quelque sorte que la nôtre, ou plus pratique, moins désintéressée, de considérer les choses de l'éducation; mais qui ne voit qu'en nous prêtant à ce commerce intime, nous gagnerions peu à nous laisser

envahir par les habitudes de penser trop systématiques des Allemands, par l'esprit positif et utilitaire des Anglais, par l'étroit dogmatisme religieux de certains pédagogues suisses, par l'esprit exclusivement pratique des Américains? Tant d'influences diverses qui s'exercent de divers côtés à la fois sur nous par les traductions, les extraits, les articles de journaux, peuvent nous enrichir ou nous appauvrir, nous stimuler ou nous énerver, nous embrouiller l'esprit ou l'éclaircir, nous sortir de notre régime naturel ou nous y installer plus au large.

Le danger est d'autant plus à considérer dans notre enseignement primaire que cet avènement subit de la pédagogie rencontre des esprits imparfaitement préparés. Ni l'étendue de l'instruction, ni surtout la discipline intellectuelle ne répondent encore chez nos maîtres, autant qu'on le souhaiterait, à ces nouvelles exigences. Ce n'est pas une petite entreprise que d'initier des jeunes gens âgés à peine de seize à dix-sept ans, sortis hier de l'école primaire, à la psychologie, à la morale rationnelle, à la pédagogie théorique. On a beau réduire ces sciences à des éléments : encore faut-il que ces éléments, pour entrer dans la circulation vitale, soient assimilés; qu'au lieu d'être affaire de pure intelligence logique, ils deviennent chose vue, comprise, sentie. Les idées les plus fécondes, les principes les plus élevés, risquent de n'être que des notions d'école, dont on saisit la signification formelle, mais qui, faute de correspondre à une certaine éducation préalable de l'esprit, assez profonde ou assez étendue, demeurent à l'état de connaissance inerte et encombrante. Il peut arriver que des esprits neufs, doués d'un robuste bon sens, qui, abandonnés à eux-mêmes, auraient peut-être, à l'aide d'observations et de tâtonnements multipliés, trouvé leur voie et fait en quelque mesure œuvre originale, soient emprisonnés, figés dans un savoir dont les formules devancent leur expérience et débordent leur instruction générale.

Que sert d'ailleurs de se le dissimuler? En vain la psychologie et la morale se dissimulent sous la forme la plus modeste, en vain elles se font petites, elles n'en sont pas moins la philosophie! Le but pratique qu'on leur assigne, le caractère pratique de la méthode recommandée n'empêchent pas que la théorie n'intervienne de plein droit, et qu'enfin les questions ne soient les questions, les

vieilles, les éternelles questions qu'agite la philosophie. Certes, il est à mille lieues de notre pensée de croire que ce soit là une mode de passage, ou le produit de la fantaisie capricieuse d'un ministre ou d'un gouvernement; c'est au contraire une nécessité que notre état moral et social nous impose; il n'y a qu'à la reconnaître et à y faire face virilement. Mais ce n'est pas moins une épreuve difficile, périlleuse même, que cette sorte de sécularisation de l'enseignement philosophique, transporté brusquement d'un petit nombre d'initiés, d'une classe restreinte, à la foule innombrable des maîtres primaires. Et si l'on songe que ces maîtres parlent aujourd'hui durant quatre ou cinq ans de suite au peuple entier des enfants de la France, on comprendra que l'issue de l'épreuve intéresse la santé même de l'âme de la nation.

Ajoutons que tout un sexe entre aujourd'hui, on peut dire pour la première fois, en communauté de risques et de périls, de pertes et de profits avec l'autre sexe. L'enseignement public et laïque des femmes est fondé; les quatre-vingts écoles normales départementales, destinées à recruter l'innombrable personnel laïque des écoles primaires de filles, seront debout d'ici à deux ans, et là aussi on soumettra l'esprit des jeunes maîtresses à la discipline de la pédagogie rationnelle et historique. Ce seront les mêmes sciences, les mêmes programmes, les mêmes méthodes que dans les écoles d'hommes : à dire vrai, imagine-t-on qu'il en pût être autrement? Mais qui ne voit que l'on doit redoubler ici de précautions, si l'on ne veut pas que les descriptions exactes et savantes de la nature humaine empêchent de voir en plein et au vrai cette nature en chaque enfant, que les formules tiennent lieu de la vie, que l'intelligence, trop ou mal développée, amortisse le sentiment et éteigne l'imagination, que le savoir trouble le regard simple et franc de la jeune maîtresse, que les facultés d'intuition directe, attribut de l'esprit féminin, soient énervées et faussées?

On voudra bien considérer maintenant que les programmes d'études des écoles normales sont fort étendus, qu'ils comprennent une grande variété de matières, que de plus on attribue avec raison une importance croissante aux travaux de réflexion, d'invention, de composition, lesquels demandent beaucoup de temps et réclament une grande place dans la répartition des heures

d'étude. Ce n'est peut-être là, il est vrai, qu'une cause temporaire d'encombrement : il est permis d'espérer que le mal ira s'atténuant à mesure que l'éducation primaire, dans les écoles élémentaires et dans les écoles supérieures (de 12 à 15 ans), sera plus complète et plus régulière. Mais aujourd'hui, tant de connaissances à acquérir, soit scientifiques, soit littéraires, durant les trois années d'école normale, imposent à l'esprit une tension excessive, le font vivre hors de lui, et tour à tour dans les choses les plus diverses, l'empêchent de se faire une vie propre d'observations, de réflexions, de tâtonnements, de points d'interrogation, où l'enseignement de la pédagogie, avec ses prémisses théoriques et ses applications, trouverait à prendre racine.

On a donc raison de craindre que le demi-savoir ou plutôt le savoir hâtif et superficiel, que l'on raille parfois chez nos maîtres primaires et qui les rend, dit-on, suffisants et dogmatiques, ne devienne plus stérile et plus choquant encore s'il se complique d'une instruction pédagogique mal dirigée. On a remarqué depuis longtemps la préférence décidée que les élèves des écoles normales montrent pour les mathématiques, et comment ils s'attachent dans ces sciences au simple mécanisme logique. Apporteront-ils la même disposition formelle et utilitaire, pour ainsi parler, dans l'étude des éléments de psychologie, de morale, de pédagogie ? Il se trouvera, n'en doutons pas, pour les engager dans cette voie, des manuels trop complaisants qui excelleront à convertir ces nobles sciences en menue monnaie, à l'usage des aspirants aux divers grades qui n'ont pas le loisir de penser.

Quand on songe à l'étendue de ce clavier de l'enseignement primaire qui fait en quelque sorte mouvoir toutes les cordes de la France nouvelle, et à tout ce qui se fait d'efforts extraordinaires depuis quelques années pour le compléter et le perfectionner, on se demande, avec une admiration mêlée d'inquiétude : Que sortira-t-il de cet immense travail jusqu'ici sans exemple ? En quoi ces innombrables écoles de tous degrés, ces établissements de haute culture pédagogique, ces examens nouveaux ou renouvelés, ces études agrandies ou approfondies, ces méthodes rectifiées, ce soin donné à l'éducation autant qu'à l'instruction, ces légions de maîtres et de maîtresses recrutés

au concours et longuement formés par les meilleurs professeurs, en quoi un si puissant appareil modifiera-t-il l'âme du pays? Sortira-t-il de là plus de bon jugement et de clarté d'esprit, plus de force morale avec un sentiment plus élevé de la destinée humaine et de la destinée nationale, plus de patriotisme, plus de bon sens, plus d'esprit libéral? Ou bien n'aurons-nous abouti à faire qu'une démocratie habile à lire, à écrire et à calculer; frottée de quelque littérature; bien pourvue de cette instruction qui donne l'envie et les moyens d'occuper les petites places de l'administration publique, de l'industrie et du commerce, mais démunie de fermes principes et de fortes habitudes de jugement; sans curiosité, sans autre idéal que de se faire une vie tranquille et doucement occupée, sans souci de la grandeur, de l'honneur, de la liberté du pays?

C'est le privilège de l'éducation primaire de faire naître ces vastes appréhensions et cet immense espoir. Elle ne peut s'améliorer, c'est-à-dire devenir plus raisonnable, plus humaine, plus libérale, sans que la nation entière se sente ressusciter. Elle ne peut s'appauvrir de raison, de justice, d'idéal, sans que la vie morale et individuelle se ralentisse dans toutes les veines du corps social. Et si l'on vient encore à se rappeler que cette éducation est centralisée, que toutes les grandes impulsions partent de Paris et d'un seul point de Paris, que l'on ne peut se tromper rue de Grenelle sans que l'erreur ne retentisse dans toutes les écoles de France, on se prend alors à étudier avec un redoublement de sollicitude les réformes entreprises, ainsi que la manière dont elles sont poursuivies et conduites.

II

Mais examinons les choses simplement, sans nous perdre en prévisions à longue portée, et cherchons les moyens d'en tirer le meilleur parti possible. La pédagogie, avons-nous dit, n'est pas une chimère; c'est une science réelle, qui n'emploie pas d'autres procédés que les autres sciences d'observation; seulement elle a ses difficultés particulières, puisqu'elle traite de la nature humaine, qui est de tous les sujets le plus complexe et le plus mobile. Comme toute science, comme la morale et la psychologie, dont elle fait ses auxiliaires, elle est exposée à perdre pied, à

s'éloigner de la vie, à se payer de formules, à subtiliser et à dogmatiser; elle peut obscurcir l'intelligence ou paralyser le ressort individuel sous l'amas des matières; mais aucun de ces abus ne lui est en quelque sorte inhérent, aucun n'est inévitable. Si donc il est permis de craindre, il serait puéril de reculer: il n'y a qu'à être sur nos gardes et à prendre nos précautions.

Si j'osais dire toute ma pensée, je voudrais que le premier article de foi de la pédagogie ou sa conclusion dernière fût le franc aveu de l'impuissance où elle est de former à elle seule des instituteurs. Je voudrais qu'elle nous apprît sans relâche, par tous les moyens dont elle dispose, que ni le bon enseignement ni la bonne éducation ne sont le résultat assuré de la science, le produit en quelque sorte infaillible d'un calcul savant, d'un concert de principes, de règles, de procédés tirés de l'exacte observation de la nature ; qu'il y a ici un élément qui échappe à toutes les prises de la science, une part considérable à faire, je ne dis pas tant aux dons innés, au talent, aux aptitudes particulières, mais à l'initiative personnelle, à la manière dont le maître s'éprend ou ne s'éprend pas de la vérité qu'il enseigne et des esprits auxquels il l'enseigne: en un mot à la liberté. Faire des professeurs instruits, c'est à merveille; et pourtant c'est peu si vous ne réussissez à faire en même temps, qu'on nous passe le mot, des artistes, c'est-à-dire des esprits vivants et libres, supérieurs à la matière qu'ils enseignent, aux méthodes et aux procédés qu'ils emploient, prompts à se juger eux-mêmes, et toujours en état de mesurer d'un clair regard tout ensemble le but à atteindre et le chemin que l'on suit. Nous résignerons-nous à faire de ces qualités un privilège des professeurs de l'ordre le plus élevé? A aucun prix. Nous les réclamons pour les maîtres et les maîtresses des écoles rurales. Que leur savoir soit médiocre, mais que dans ce savoir ils se meuvent à l'aise, le dominant, le pliant à leur usage. Si la pédagogie leur a proposé de grands modèles, si elle a éveillé en eux une généreuse passion, si de plus elle a aiguisé leur sens critique, bénissons-la : ils sauront alors discerner les physionomies et les caractères divers, les aptitudes, les besoins, les côtés faibles et les côtés saillants; ils distingueront une classe d'une autre classe et un enfant d'un autre enfant. Ils sauront viser dans leurs leçons,

non seulement par delà la mémoire, mais par delà les facultés de compréhension logique, jusqu'au point intime où se fait la pleine clarté, l'adhésion de l'intelligence ou du cœur. Vivants, ils susciteront la vie ; au lieu d'être de simples professeurs, ils seront des excitateurs ; non contents d'enseigner, ils inspireront ; et, selon la belle expression de Mme Necker de Saussure, instruire sera pour eux « construire au dedans ».

Nous aurons donc présente à l'esprit, dans tout notre enseignement pédagogique, cette fin supérieure : former des esprits libres, capables d'examiner, de comparer, de réfléchir, de suspendre leur jugement, capables aussi de conclure et de persister dans leur conclusion. Et comme la liberté ne peut vivre toute seule, suspendue entre ciel et terre, à l'état de tendance idéale, ayons pour principal souci de l'incorporer dans de fortes habitudes mentales, acquises au prix d'un exercice assidu et prolongé : habitudes d'attention, d'observation sincère, de rigueur dans le raisonnement, de netteté dans l'idée, d'étroit enchaînement dans l'exposition, de clarté et de précision dans l'expression. La science et l'art pédagogique ne seront estimés à leur juste prix, ils n'auront donné la mesure de ce qu'ils peuvent, que du jour où ils auront réussi à instituer, dans leur ordre propre, quelque chose de semblable à cette discipline des facultés, à cet ensemble de manières tout à la fois circonspectes et hardies d'observer, de juger, d'agir que certaines sciences expérimentales, telles que la médecine, inculquent à leurs disciples, même aux plus médiocres, par une longue pratique, appuyée d'une savante théorie.

On voudra bien nous excuser de revenir avec quelque insistance sur des considérations qui n'ont assurément rien de neuf, mais que l'on perd facilement de vue dans cette sorte de course haletante devenue l'allure habituelle de notre enseignement. Écrivains et professeurs, nous sommes trop portés à oublier, on l'a mille fois dit, que notre office commun c'est l'éducation de l'esprit autant et plus que l'instruction. Mais ce qu'on ne dit pas assez ou que l'on dit mal, parce qu'on le voit confusément, c'est que, à travers tous les enseignements spéciaux et avec leur aide, l'éducation se propose avant tout la santé de l'esprit ; et que la santé, c'est essentiellement la force, force

morale et intellectuelle; j'entends force individuelle: si bien qu'une éducation qui n'aboutit pas, ou qui du moins (car il sied d'être modeste en pareille matière) ne vise pas nettement à munir de force propre les intelligences et les caractères, chacun à son degré et dans son ordre, manque son principal but.

Avec celui-là elle manque les autres. Toutes les qualités en effet, les plus prisées et les plus dignes de l'être, la justesse, l'ordre, la mesure, la suite rigoureuse du raisonnement, etc., réclament la force, la santé, comme leur *fond* nécessaire et en quelque sorte leur subsistance. Ce langage figuré, dont nous sommes réduits à nous servir ici, répond à une réalité; il n'est pas indifférent de bien comprendre que non seulement tout savoir spécial, mais toute qualité de l'esprit ou de l'âme empruntent à la qualité fondamentale dont nous parlons leur portée véritable et en quelque sorte leur bon ou mauvais aloi.

Si la bonne éducation, l'éducation vraiment libérale, est celle qui en tout et par le moyen de tout affranchit l'âme en la rendant forte, par là maîtresse d'elle-même, soumise à sa loi naturelle, ordonnée, mesurée; la pédagogie, avec ses sciences auxiliaires, ne méritera d'obtenir parmi nous droit de cité à titre définitif qu'à la condition de nous enseigner les secrets de la force, de la force réglée. Elle devra inculquer aux jeunes maîtres et par eux à tous les enseignements spéciaux cette loi suprême: susciter la santé, c'est-à-dire l'initiative, la curiosité sérieuse, l'énergie contenue et persévérante. Et s'il est un pays, s'il est des circonstances où les pédagogues aient un grand rôle à remplir, de grands services à rendre, c'est assurément notre France contemporaine, si troublée, si menacée, mais qui met son honneur à rester une démocratie et une démocratie libérale : quel plus grand et plus pressant service à lui rendre imaginerait-on que de lui préparer, en vue de toutes les difficultés éventuelles du dedans ou du dehors, des esprits sains et clairvoyants, des âmes droites et fortes? Tout intérêt paraît accessoire auprès de celui-là: pour qui sait voir et ne se payer point d'apparences, il n'y va de rien moins que de l'avenir, du prochain avenir de notre pays; oui, de sa liberté, de son intégrité même: c'est dans nos écoles d'aujourd'hui que se prépare la politique populaire de demain, d'où dépendra notre destinée.

Si tout cela est vrai, on ne s'en tiendra pas, redisons-le, à des professions de foi théoriques et en quelque sorte idéalistes; on n'aura garde d'oublier que telle fin commande tels moyens; qu'il y a en effet des moyens pour susciter la santé comme pour l'entretenir; qu'il y a une hygiène spirituelle comme il y a une hygiène du corps; que certaines habitudes, certaines règles, loin d'être incompatibles avec la force libre, avec l'initiative personnelle, ne sont, pour ainsi parler, que de la force, de la liberté, de la santé emmagasinées. Voir en pleine lumière le principe supérieur de l'éducation physique, intellectuelle, morale; ne le jamais perdre de vue au milieu de l'encombrement des leçons; lui faire sans balancer les sacrifices quotidiens nécessaires ; le réaliser peu à peu dans des habitudes libérales et fortifiantes, devenues pour l'enfant ou le jeune homme une seconde nature, c'est ainsi, personne n'en doute, que la pédagogie justifierait ses prétentions et conquerrait sa place au soleil.

Mais un dessein de si longue haleine et si laborieux demande à la fois qu'on y « perde du temps », beaucoup de temps, et que l'esprit des maîtres et des élèves reste toujours alerte et dégagé. Il demande en particulier que le dialogue, la conversation, à la fois libre et dirigée, devienne un instrument d'usage quotidien à l'égal de la leçon didactique. Comment concilier de telles conditions avec les nécessités d'un enseignement très complexe? Les programmes sont ce qu'ils sont: excessifs en étendue comme en variété des matières; mais outre qu'on ne peut songer à les modifier du jour au lendemain, il est à craindre que, l'exemple des peuples voisins aidant, ils ne soient jamais notablement réduits. Que du moins les directeurs d'écoles normales, les inspecteurs chargés de présider aux examens publics, que surtout les inspecteurs généraux investis du plus haut office régulateur, s'appliquent de concert à faire des éclaircies dans l'épais fourré des matières; que leur mot d'ordre commun soit *simplifier*, simplifier pour faire pénétrer l'air et la lumière dans l'enseignement et pour donner le loisir aux jeunes esprits de contracter au courant des leçons de chaque jour les habitudes salutaires qui assurent la force et la santé mentales. Qu'ils simplifient de propos délibéré, non seulement à l'aide des méthodes rationnelles et des procédés perfectionnés, mais en appuyant sur

les choses principales et en négligeant résolument les choses secondaires ; en évitant l'excès des détails, les questions subtiles ou curieuses, bref tout ce qui, même utile et intéressant, dépasse la capacité moyenne d'assimilation, tout ce qui peut être impunément remis à un âge plus mûr et à l'étude personnelle.

Ces précautions, mais plus attentives encore et plus assidues, paraîtront particulièrement opportunes dans l'éducation pédagogique des institutrices. Avec les nouvelles institutions scolaires, où la femme va prendre la grande place qui lui revient de droit, avec les nouveaux programmes, rien n'importe plus à la santé physique et au bon équilibre mental des jeunes maîtresses primaires que d'éviter l'encombrement des connaissances et la tension excessive de l'esprit.

Un autre vœu, qui ne trouvera pas, en théorie, de contradicteurs, mais qu'il est malaisé de faire passer effectivement dans nos mœurs scolaires: c'est que nos études de pédagogie soient de plus en plus marquées du caractère pratique. Par où il ne faut pas entendre un caractère d'utilité prochaine et de profit calculable : mais que l'étude soit toujours orientée vers la vie, vers la vie réelle et séculière, avec ses besoins supérieurs ou vulgaires, intimes ou d'action extérieure, individuels, domestiques, sociaux. Que les jeunes maîtres soient habitués à ne jamais perdre terre, à ne pas s'oublier dans les formules, à ne pas confondre le mécanisme logique des méthodes avec leur esprit même, à prendre toujours pied dans la réalité des choses du dehors et du dedans, dans la nature humaine, dans le caractère national, dans l'état politique, moral, économique de la société dont ils sont membres. Qu'ils aient toujours hâte de descendre des idées générales aux faits particuliers; des formules abstraites, qui sont inévitables et salutaires en tout enseignement, aux exemples qui les traduisent et les confirment ; qu'ils fassent suivre habituellement les mots savants et surtout les mots philosophiques de la paraphrase en langue vulgaire.

Dans l'enseignement proprement dit de la pédagogie, on ne leur laissera pas oublier un seul jour que s'ils apprennent, c'est, en quelque sorte, pour *pratiquer* plus tard eux-mêmes sur le vif de la nature humaine, et nullement pour spéculer en dilettantes. Psychologie, morale, physiologie, c'est en vue de

l'éducation qu'ils ont à étudier ces sciences; et d'abord de leur propre éducation. Cela seul sera pour eux de bonne pédagogie intellectuelle ou morale, qui se trouve confirmé par leur expérience personnelle, qui sert à rectifier leur jugement, à amender leur caractère, à ennoblir leurs sentiments : tout ce qu'ils ne peuvent pas ainsi tourner à leur profit et convertir en leur substance, si bien qu'ils l'aient appris et le récitent, ils ne le savent pas: c'est un élément étranger à leur organisme ; tel ils l'ont reçu, inerte et lourd, tel ils le transmettront.

En particulier on ne leur permettra pas d'user des méthodes etdes procédés comme de formules sacramentelles qui confèrent le salut ou qui rehaussent la dignité du maître et de son enseignement. On leur fera comprendre que l'esprit humain n'a le choix qu'entre deux allures dans la recherche et la démonstration de la vérité : l'induction et la déduction; qu'il n'y a donc que ces deux méthodes, si même il y en a deux ; quant aux autres prétendues méthodes, ils sauront n'y voir que de simples manières d'enseigner, d'exposer, d'interroger, empruntant leur vertu secrète de l'induction ou de la déduction et dont ils n'étudient les procédés que pour mieux s'enhardir à voler de leurs propres ailes; de toutes manières on formera les jeunes maîtres à penser et à parler en esprits libres et bien cultivés, non en interprètes assermentés ou en répétiteurs mécaniques d'un nouveau catéchisme. Ils seront à l'égard de la pédagogie des disciples clairvoyants, non des dévots crédules.

Peut-être, ainsi prémuni, notre enseignement primaire, sur qui reposent de si grands intérêts, sur qui pèse une si lourde responsabilité, échapperait-il à la médiocrité, à l'étroitesse des vues, au formalisme pédantesque et stérile dont il est menacé. Animé d'une haute inspiration, toujours épris de liberté d'esprit, de vie, de réalité, de choses et non de mots, de forte et profonde éducation plutôt que d'instruction copieuse et superficielle, il serait digne de supporter, comme on l'y invite et comme c'est son office naturel, les destinées d'une démocratie active et intelligente.

F. Pécaut.

L'ENSEIGNEMENT MILITAIRE A L'ÉCOLE

Ce n'est pas une idée nouvelle que celle de préparer la jeunesse au service militaire en assouplissant et en fortifiant l'enfant par la gymnastique et en le familiarisant de bonne heure avec le maniement des armes. Nous ne remonterons pas à l'antiquité pour le démontrer et nous ne rappellerons pas les exemples fameux de Sparte, d'Athènes et de Rome. Nous passerons sous silence l'époque de la chevalerie où le jeune noble sortait à sept ans des mains des femmes pour recevoir une éducation virile et se préparer par les plus rudes exercices aux fatigues de la guerre.

Dans la pensée des législateurs de la Révolution, l'éducation physique, jadis bornée à un petit nombre de privilégiés, devait étendre ses bienfaits à toute la jeunesse du pays. Si nous consultons, en effet, les plans proposés à cette époque, nous trouvons que presque tous les hommes qui se sont occupés des questions d'enseignement se sont inquiétés du développement physique de l'enfant. Talleyrand demande, « au lieu des exercices de l'enfance, qui ne sont pour la plupart que des jeux, des exercices qui supposent et donnent à la fois de la force et de l'agilité, tels que la natation, l'escrime, l'équitation et même la danse ». Condorcet veut que l'on n'oublie pas dans les programmes « la gymnastique par laquelle l'enfant acquiert la santé, la force, l'adresse, l'agilité du corps ». Michel Le Peletier se plaint que, dans les écoles primaires, un des objets les plus essentiels soit omis. « Je sais, dit-il, qu'on propose quelques exercices de gymnastique, mais cela ne suffit pas. » Il veut « former un bon tempérament aux enfants, augmenter leurs forces, favoriser leur croissance, développer en eux vigueur, adresse, agilité ; les endurcir contre la fatigue, les intempéries des saisons, la privation momentanée des premiers besoins de la vie ».

Malheureusement ces plans ne furent pas mis à exécution, et nous avons été devancés dans la voie que nous avions indiquée, et où nous ne faisons que d'entrer, par les pays étrangers, notamment la Suède, le Danemark, l'Angleterre, l'Allemagne et surtout la Suisse.

En France, cependant, depuis le commencement du siècle, nous trouvons assez fréquemment, dans les instructions émanées de l'administration de l'instruction publique, la recommandation d'exercer les jeunes gens des lycées et collèges au maniement des armes.

Nous citerons, entre autres, à titre de document intéressant, une circulaire du duc de Plaisance, grand maître de l'Université impériale pendant les Cent jours. Ce haut fonctionnaire informe, le 29 mai 1815, les recteurs que « d'après une décision de l'Empereur, provoquée avec enthousiasme par tous les jeunes gens élevés dans les établissements de l'Université », les élèves des lycées pourront servir comme canonniers dans les villes en état de siège.

Mais pendant longtemps les prescriptions concernant les exercices militaires ne sont applicables qu'aux établissements d'enseignement secondaire.

Avant que la pensée ne vînt de faire pénétrer l'enseignement militaire dans l'école primaire, on s'occupa d'y organiser la gymnastique.

M. Duruy, surtout, prit cette tâche à cœur. Le décret du 3 février 1869, rendu sur sa proposition, régla cet enseignement dans les lycées et collèges, les écoles primaires communales et les écoles normales primaires. Le programme qui y était annexé comprenait pour les écoles primaires quelques éléments de manœuvres militaires, notamment pour les élèves de onze ans et au-dessus : « composition d'un peloton... marche en bataille, en avant... marche oblique », etc. Mais ce n'était encore que dans les lycées et collèges et dans les écoles normales que devait réellement s'enseigner le maniement des armes.

Toutefois ce décret faisait faire un pas important à la question. Les écoles primaires devaient recevoir un premier commencement d'instruction militaire, et les élèves-maîtres des écoles normales, les futurs instituteurs, un enseignement beaucoup plus développé, qui leur permettrait un jour de bien diriger les enfants confiés à leurs soins.

« Un genre particulier d'exercices, disait, le 9 mars 1869, le ministre aux recteurs en leur transmettant le décret du 3 février, aura lieu dans les lycées, les collèges et les écoles normales pri-

maires : ce sont ceux qui se rapportent au maniement des armes et à l'école du soldat. Ils sont réglés par la théorie spéciale que le ministère de la guerre a préparée pour la garde nationale mobile. Introduits, à titre d'essai, dans l'académie de Paris, ils y ont parfaitement réussi. Les instructeurs s'étonnent de la promptitude avec laquelle nos élèves apprennent ces exercices, qui se combinent avec la gymnastique ordinaire et qui les mettront en état de réclamer le bénéfice du dernier paragraphe de l'article 9 de la loi du 1er février 1868 sur l'organisation de l'armée, aux termes duquel « sont exemptés des exercices les » jeunes gens qui justifient d'une connaissance suffisante du ma- » niement des armes et de l'école du soldat. »

» D'ailleurs, au point de vue de l'éducation, il ne faut point dédaigner ce moyen de donner au corps une meilleure tenue, à l'âme plus d'assurance. On a dit que certaines vertus tenaient aux armes. Ceux qui ont le soin paternel d'élever les jeunes générations ne doivent négliger rien de ce qui peut les aider à former des hommes. »

Après nos désastres, M. Jules Simon appelait, le 2 novembre 1871, l'attention des recteurs sur la place à donner, dans les établissements d'instruction, aux exercices gymnastiques. « Il y a nécessité, leur disait-il, de tenir partout la main à ce que les décrets et règlements qui ont été rendus récemment au sujet de la gymnastique soient observés, notamment le décret du 3 février 1869 », et il leur transmettait, le 13 décembre, copie d'une circulaire adressée par le ministre de la guerre aux généraux commandant les divisions : « Le gouvernement attache la plus grande importance à ce que les exercices corporels, y compris le maniement du fusil, et surtout l'équitation qui a été beaucoup trop négligée jusqu'à présent, occupent désormais une large place dans l'éducation de la jeunesse. » Et le ministre prescrivait aux généraux de mettre des fusils à la disposition des élèves des établissements publics ou libres d'instruction secondaire et de fournir, sur la demande des proviseurs, des chevaux aux élèves des lycées et collèges, pour les leçons d'équitation.

Le 27 septembre 1872, M. Jules Simon insistait de nouveau sur l'importance des exercices militaires, de l'équitation, de l'escrime, de la natation et des longues promenades, surtout des promenades

topographiques pour les élèves des établissements d'enseignement secondaire.

Cependant l'instruction militaire gagnait du terrain dans l'enseignement primaire. Un certain nombre d'écoles publiques la recevaient bien plus étendue que ne le comportaient les programmes. Elle était régulièrement et sérieusement donnée dans la plupart des écoles normales, et le règlement du 3 août 1881, relatif à l'emploi du temps et à la répartition des matières d'enseignement dans ces établissements, en consacra définitivement l'introduction dans les programmes, jusqu'au tir inclusivement.

A la suite de la loi du 27 janvier 1880 qui rendait obligatoire, dans tous les établissements d'instruction publique de garçons dépendant de l'État, des départements et des communes l'étude de la gymnastique, un manuel préparé par la Commission centrale de gymnastique et des exercices militaires fut publié par le ministère de l'instruction publique. Ce manuel se compose de deux volumes divisés chacun en deux parties : 1° exercices gymnastiques ; 2° exercices militaires, et qui parurent l'un en 1880, l'autre en 1881.

Ces actes de l'administration répondaient à un vœu très accentué de l'opinion publique, qui manifestait de plus en plus le désir de voir les exercices militaires s'implanter d'une façon générale dans les écoles primaires communales. Le gouvernement, d'accord avec le sentiment national, se montrait tout disposé à prendre les mesures nécessaires.

« Les exercices gymnastiques et militaires se pratiquent régulièrement dans les établissements secondaires et dans les écoles normales primaires, disait M. Jules Ferry dans sa circulaire aux recteurs du 20 mai 1880 ; mais le nombre des écoles primaires pourvues de cet enseignement est encore bien restreint ; il reste beaucoup à faire, notamment en ce qui concerne les écoles des communes rurales, et c'est surtout de ce côté que doivent se porter nos efforts. »

La circulaire du 29 mars 1881 est encore bien plus catégorique :

« En attendant que la question de l'organisation du tir soit résolue, ce qui ne saurait tarder, je vous prie de veiller à ce que les exercices militaires se fassent régulièrement dans les écoles primaires, comme dans les lycées et collèges Vous savez quel en

est le but, quelle importance nous devons y attacher; suivant l'expression de l'honorable auteur de la proposition de loi sur la gymnastique, « il ne s'agit plus seulement ici de la santé, de la » vigueur corporelle, de l'éducation physique de la jeunesse fran- » çaise, il s'agit aussi du bon fonctionnement de nos lois militaires, » de la composition et de la force de notre armée. » Tous les enfants qui fréquentent nos écoles sont appelés à servir un jour leur pays comme soldats; c'est une œuvre patriotique que nous poursuivons et nous rendons un vrai service à nos élèves eux-mêmes, en cherchant à leur donner des habitudes viriles, à les familiariser, dès l'enfance, avec le rôle qu'ils auront plus tard à remplir, à les initier aux devoirs qui les attendent au régiment. Si, dans toutes les écoles, l'instruction militaire était donnée comme nous le désirons et comme nous le demandons instamment, les jeunes gens, en arrivant sous les drapeaux, n'auraient plus qu'à compléter leur éducation militaire, et ainsi se trouverait résolu le problème de la réduction de la durée du service.

» Vous ne sauriez trop insister dans ce sens auprès de MM. les inspecteurs d'académie. »

Afin que les prescriptions ministérielles fussent ponctuellement exécutées, la circulaire informait les recteurs que le ministre tiendrait la main à leur application et qu'il avait l'intention de faire procéder ultérieurement à une enquête détaillée sur l'état de l'enseignement de la gymnastique.

Cette enquête a eu lieu aux mois d'avril et mai derniers. Elle a porté non seulement sur l'enseignement de la gymnastique, mais encore sur les exercices militaires.

En voici le résumé:

L'enquête a établi que l'enseignement gymnastique seulement était donné dans 19,094 écoles; l'enseignement gymnastique et militaire dans 11,441; que 2,419 écoles exerçaient leurs élèves au tir, et que 4,662 leur faisaient faire des promenades et excursions topographiques.

En ce qui concerne le nombre des enfants qui prennent part à ces exercices, elle a donné les chiffres suivants : 895,000 reçoivent l'enseignement gymnastique seulement; 353,600 l'enseignement gymnastique et militaire; 39,230 ont pris part au tir; 172,364 aux promenades topographiques.

22,531 maîtres, titulaires ou adjoints, donnent l'enseignement gymnastique seulement; 12,710 l'enseignement gymnastique et militaire. Sauf de rares exceptions, les instituteurs ont pu suffire à cette double tâche. Pour l'enseignement du tir on a dû quelquefois recourir à des instructeurs spéciaux, car 2,419 écoles l'ont reçu et 1,805 maîtres seulement se sont trouvés en état de le donner. Les excursions topographiques ont été dirigées par 5,021 maîtres.

Comme on le voit, les résultats constatés par cette enquête sont déjà satisfaisants.

Il est vrai de dire que la sollicitude des pouvoirs publics, l'aide de l'administration et le concours de l'initiative privée n'avaient pas fait défaut à la nouvelle institution.

L'article 6 de la loi de finances du 29 juillet 1881, qui mettait à la disposition de l'administration de l'instruction publique une somme d'un million pour l'instruction militaire, était ainsi conçu : « Le ministre de la guerre est autorisé à céder, à titre gratuit, au ministère de l'instruction publique et des beaux-arts 120,000 fusils hors modèle existant dans les arsenaux de la guerre pour les approprier à l'usage des écoles publiques. »

Cette somme a servi à transformer en fusils scolaires de tir, réduction du fusil Gras, 52,600 chassepots. 35,700 de ces armes ont été distribuées à raison de trois par école dans les communes où se trouvait un instituteur ou un instructeur en état de diriger les exercices. Ces fusils devaient être exclusivement réservés à l'enseignement du tir. L'un devait être consacré à apprendre aux enfants le montage et le démontage de l'arme, les deux autres à les exercer au tir avec des cartouches à tir réduit. Il a été malheureusement constaté que, dans la plupart des écoles, ces fusils avaient servi à faire l'exercice, ce qui est de nature à les détériorer et à amener des accidents lorsqu'on voudra plus tard les utiliser pour le tir. En outre ils sont trop lourds pour l'exercice et fatiguent l'enfant.

L'administration de l'instruction publique aurait voulu pouvoir venir en aide aux municipalités pour l'achat de fusils d'exercice; mais aucun crédit n'étant inscrit à son budget pour cet objet, elle s'est vue jusqu'à présent dans l'impossibilité de le faire.

Le 21 janvier 1882, M. Paul Bert, alors ministre de l'instruc-

tion publique et des cultes, institua au ministère de l'instruction publique une Commission de l'éducation militaire.

Les principales questions que cette Commission fut chargée d'étudier étaient les suivantes : enseignement des exercices militaires et du maniement des armes ; choix des armes ; distribution des fusils et des cartouches ; choix de livres, d'images et de chants ; discipline intérieure des établissements d'internes ; gymnastique, escrime. — Fêtes, revues, tirs, excursions et, en général, continuation de l'éducation militaire en dehors des écoles. — Inspection.

Dans la première séance, qui eut lieu le 25 janvier, M. Paul Bert, après avoir remercié les membres de la Commission du concours qu'ils étaient disposés à lui prêter « pour résoudre la question la plus importante peut-être et celle à coup sûr qui lui tenait le plus à cœur parmi tous les projets dont il avait entrepris la réalisation », exposa ses vues sur l'éducation militaire à l'école d'abord, puis « entre l'âge où finit l'enseignement primaire et celui où commence le service militaire ».

Au moment où M. Paul Bert faisait appel aux lumières d'une Commission spéciale pour l'aider à trouver la solution des difficultés que pouvait présenter l'introduction de l'éducation militaire à l'école, des hommes de cœur s'étaient déjà préoccupés de l'organisation pratique de cet enseignement, et, sur bien des points du territoire, l'initiative privée avait marché de l'avant sans attendre la réglementation officielle.

Secondés par des municipalités actives et dévouées, beaucoup d'instituteurs, formés à l'école normale au maniement des armes, d'anciens sous-officiers ou soldats, avaient accepté gratuitement les fonctions d'instructeurs. Dans les communes où les ressources étaient suffisantes, on avait acheté de petits fusils d'exercice, dans d'autres on se contentait de fusils de bois ou d'armes plus modestes encore; mais l'enseignement n'en était pas moins donné avec zèle et méthode, reçu avec plaisir et profit.

Sur la frontière de l'Est, où les exercices gymnastiques et militaires sont si fort en honneur, des bataillons scolaires étaient déjà organisés dans le territoire de Belfort, dans les départements des Vosges, du Doubs, de la Haute-Saône, de Meurthe-et-Moselle, de la Marne, etc.

Mais ce n'est pas seulement sur la frontière allemande qu'existait cette institution. Nous trouvons l'enseignement militaire à l'école sur les points les plus divers du territoire : à Lyon, à Dunkerque, à Cherbourg, à Grenoble, à La Rochelle, à Périgueux, à Bordeaux ; dans les départements de l'Ardèche, d'Eure-et-Loir, de l'Isère, de la Haute-Savoie, du Var, des Basses-Pyrénées, etc. Il n'y a pour ainsi dire pas de département où nous ne puissions trouver trace de louables efforts et de réels succès.

Le bataillon scolaire de Paris mérite une mention spéciale.

Le 4 novembre 1880, le conseil municipal de Paris était saisi d'une proposition de M. Aristide Rey, ayant pour objet d'organiser en bataillons armés et équipés les enfants des écoles communales de garçons de Paris.

Le 19 juillet suivant, le conseil municipal prenait une délibération décidant qu'il y avait lieu d'approuver le plan proposé par M. Aristide Rey, ouvrait au préfet de la Seine un crédit de 250,000 francs pour la réalisation de ce plan, et nommait une Commission spéciale de huit membres chargée de préparer l'organisation votée en principe par le conseil municipal et d'étudier toutes les mesures propres à assurer le succès de cette organisation.

Dans chacun des vingt arrondissements de Paris fut créée une « caisse des jeunes bataillons », ayant pour objet d'assister les familles auxquelles leur état de fortune ne permettrait pas de subvenir aux frais d'équipement et d'habillement de leurs enfants.

L'institution, accueillie avec faveur par la population parisienne, est en voie de prospérité. Le 13 juillet dernier, à l'occasion de l'inauguration du nouvel Hôtel de Ville, le premier bataillon scolaire de la ville de Paris, composé de 650 élèves des écoles du Ve arrondissement, bien équipés et bien armés, a été passé en revue sur la place de l'Hôtel-de-Ville, où il a défilé avec un grand ensemble et beaucoup de précision devant le gouverneur de Paris, le président du conseil municipal et le préfet de la Seine. Ce magistrat a remis au commandant un drapeau donné par le ministre de l'instruction publique et a invité les enfants composant le bataillon à un banquet offert par la ville de Paris et qui les attendait dans la salle Saint-Jean. Au dessert, M. Jules Ferry vint leur adresser une allocution. « Sous l'apparence d'une chose

bien amusante, leur dit le ministre, vous remplissez un rôle profondément sérieux. Vous travaillez à la force militaire de la France de demain. » On ne pouvait résumer avec plus de netteté le caractère et le but de l'institution.

Une œuvre si éminemment patriotique devait attirer l'attention de tous ceux qui se préoccupent du relèvement de la France.

A la suite de son Congrès tenu en avril dernier, la Ligue de l'enseignement ouvrit une souscription pour contribuer au développement de l'instruction militaire et gymnastique de la jeunesse française. Voici le texte des résolutions votées par le Congrès, dans sa séance du 13 avril :

« La Ligue de l'enseignement, étendant le cercle de son action, prend en main la cause nationale de l'éducation civique et militaire.

» Comme moyen d'action, le Congrès estime qu'il y a lieu de prendre dès à présent les mesures suivantes:

» 1° Provoquer la formation, dans chaque canton de France, d'un cercle d'éducation nationale, subdivisé en sections par communes et qui aura pour but d'organiser pour les jeunes gens sortant de l'école, jusqu'à l'âge de vingt ans, l'instruction gymnastique et militaire, au moyen d'exercices hebdomadaires et de réunions cantonales périodiques.

» 2° De former aux chefs-lieux de département et d'arrondissement une commission de citoyens de bonne volonté qui se chargerait d'entrer en relations avec chaque chef-lieu de canton, d'y provoquer la création de cercles cantonaux, et de servir d'intermédiaire entre les sociétés locales et le Conseil général de la Ligue.

» 3° Enfin, comme pour la formation et le fonctionnement de ces cercles cantonaux il sera indispensable de venir en aide aux cantons les moins aisés, il importe que la Ligue ait à sa disposition des ressources en proportion avec la grandeur de l'œuvre et l'importance des besoins à satisfaire. En conséquence, le Congrès décide qu'il sera fait appel à tous les citoyens et aux femmes de France qui avaient déjà organisé l'œuvre de la libération du territoire, et qu'il sera ouvert dans ce but une grande souscription nationale.

» Le Conseil général de la Ligue est chargé de prendre les mesures nécessaires pour l'exécution de cette résolution. »

Comme on le voit, la Ligue de l'enseignement ne se renferme pas dans les limites, un peu étroites peut-être, qu'à dû se fixer l'administration. Sa sphère d'action est plus large. L'œuvre qu'elle entreprend est en quelque sorte le complément de celle du gouvernement.

Son objet est de créer, à l'aide de l'initiative privée, une organisation qui lui permette de perfectionner et de compléter les éléments d'instruction gymnastique et militaire donnés aux enfants dans les écoles, de les prendre à la sortie des classes et de les conduire jusqu'à leur entrée au régiment.

En attendant que le gouvernement puisse s'occuper à son tour de l'éducation militaire des jeunes gens de quinze à vingt ans — et pour nous, nous n'hésitons pas à le dire, c'est là qu'est le nœud de la question, c'est là que devront plus tard se porter tous les efforts, — il a fait son possible pour la créer et la développer à l'école.

Nous avons dit qu'un drapeau avait été remis au nom du ministre de l'instruction publique au premier bataillon scolaire de la ville de Paris. Une décision ministérielle du 7 juillet accordait la même faveur à trente-huit autres villes ou cantons.

Nous reproduisons ici l'arrêté du 7 juillet et la note qui le précédait au *Bulletin administratif*.

NOTE

La circulaire du 21 mars 1882 portait qu'un drapeau serait accordé, à l'occasion de la fête nationale du 14 juillet, aux cantons dans lesquels les écoles publiques de garçons auraient donné un enseignement régulier de la gymnastique, des exercices militaires et du tir.

MM. les préfets ont, en conséquence, soumis à l'administration supérieure des propositions dans ce sens.

Après un examen attentif des nombreuses demandes parvenues à l'administration, il a été constaté que, dans différentes localités, des bataillons scolaires, formés des élèves des écoles en âge de se livrer au maniement des armes, étaient organisés et avaient donné des résultats satisfaisants.

A plusieurs reprises, les autorités militaire et universitaire ont eu l'occasion de remarquer la bonne tenue et la discipline de ces bataillons, la régularité de leurs manœuvres, l'intérêt et le zèle que les instructeurs apportaient à la tâche qui leur était confiée, le goût et l'ardeur que les enfants mettaient à ces exercices. L'inspection générale, dans ses rapports, témoigne des résultats obtenus par cette nouvelle et patriotique institution.

Les bataillons scolaires complètement organisés étant en très petit nombre, trente-neuf cantons seulement se sont trouvés avoir complètement rempli les conditions de la circulaire précitée.

Le don d'un drapeau aux bataillons les plus méritants sera pour eux un précieux encouragement, et l'espoir d'obtenir, à leur tour, dans le courant des années suivantes, la même distinction, un stimulant énergique pour ceux qui sont déjà en formation ou qui viendraient à se créer dans l'avenir.

Par l'arrêté suivant, M. le ministre, à l'occasion de la fête nationale du 14 juillet, a accordé un drapeau à chacun des cantons ci-après désignés :

ARRÊTÉ

(7 juillet 1882).

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts

Arrête :

Il est accordé, à l'occasion de la fête nationale du 14 juillet, un drapeau aux bataillons scolaires des villes ou cantons ci-après désignés, savoir :

DÉPARTEMENTS :	CANTONS :
Alpes (Hautes-)	Gap.
Ardèche	La Voulte, Annonay.
Belfort (territoire de)	Belfort, Delle.
Charente-Inférieure	La Rochelle.
Dordogne	Périgueux.
Doubs	Besançon, Montbéliard, Pontarlier.
Eure-et-Loir	Authon, Châteaudun.
Gironde	Bordeaux (Ier arrondissement).
Isère	Grenoble.
Manche	Cherbourg.
Marne	Reims, Suippes.
Meurthe-et-Moselle	Gerbéviller, Toul (sud).
Meuse	Bar-le-Duc.
Nièvre	Châtillon.
Nord	Dunkerque.
Pyrénées (Basses-)	Tardets.
Saône (Haute-)	Jussey.
Sarthe	Sillé-le-Guillaume.
Savoie	Bourg-Saint-Maurice.
Seine	Paris.
Seine-et-Marne	Meaux, Melun.
Seine-et-Oise	Saint-Germain-en-Laye, Chevreuse.
Seine-Inférieure	Le Havre, Yvetot, Maromme.
Var	Besse.
Vendée	Les Sables-d'Olonne.
Vosges	Epinal, Remiremont, Saint-Dié.

Le jour même où le ministre de l'instruction publique signait cet arrêté, paraissait au *Journal officiel* un décret, du 6 juillet, sur les *bataillons scolaires*.

Ce règlement, qui fixe les conditions d'organisation et de fonctionnement des bataillons scolaires, a été préparé, ainsi que

l'arrêté sur les exercices de tir qui y fait suite, par une commission composée de délégués des trois ministères de la guerre, de l'intérieur et de l'instruction publique.

Voici le texte de ces deux documents :

DÉCRET

RELATIF A L'INSTRUCTION MILITAIRE ET A LA CRÉATION DE BATAILLONS SCOLAIRES DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'INSTRUCTION PRIMAIRE OU SECONDAIRE.

Le Président de la République française,

Sur les rapports des ministres de la guerre, de l'instruction publique et des beaux-arts, et de l'intérieur;

Vu l'article 1er de la loi du 28 mars 1882, qui met la gymnastique et les exercices militaires au nombre des matières d'enseignement des écoles primaires publiques de garçons;

Vu la loi du 27 janvier 1880, qui rend l'enseignement de la gymnastique obligatoire dans tous les établissements d'instruction publique de garçons;

Vu le décret du 29 juillet 1881 et l'arrêté du 3 août fixant le programme de cet enseignement dans les écoles normales d'instituteurs;

Vu l'article 6 de la loi du 27 juillet 1872 sur le recrutement de l'armée;

Vu les articles 8 et 10 de la loi du 24 juillet 1873, relative à l'organisation générale de l'armée;

Vu l'article 54 de la loi du 13 mars 1875, relative à la constitution des cadres et des effectifs de l'armée active et de l'armée territoriale;

Vu le décret du 2 avril 1875 relatif à l'organisation militaire des douaniers;

Vu le décret du 2 avril 1875, relatif à l'organisation militaire du corps forestier;

Vu le décret du 29 décembre 1875, sur l'organisation des corps de sapeurs-pompiers;

Vu les procès-verbaux de la commission mixte formée de délégué des trois ministères de la guerre, de l'intérieur et de l'instruction publique, chargée de préparer un règlement relatif à l'instruction militaire dans les établissements d'instruction,

Décrète :

Art. 1er. — Tout établissement public d'instruction primaire ou secondaire ou toute réunion d'écoles publiques comptant de deux cents à six cents élèves âgés de douze ans et au-dessus pourra, sous le nom de *bataillon scolaire*, rassembler ses élèves pour les exercices gymnastiques et militaires pendant toute la durée de leur séjour dans les établissements d'instruction.

Art. 2. — Aucun bataillon scolaire ne sera constitué sans un arrêté d'autorisation rendu par le préfet. Cette autorisation ne pourra être accordée qu'après que le groupe d'enfants destiné à former le bataillon aura été reconnu capable d'exécuter l'école de compagnie.

Il sera procédé à cette constatation par les soins d'une commission de trois membres, savoir : deux officiers désignés par l'autorité militaire et l'inspecteur d'académie ou son délégué.

Art. 3. — Tout bataillon scolaire, après sa constitution, devra être inspecté au moins une fois par an, par la commission désignée à l'article 2.

Art. 4. — Tout bataillon scolaire recevra du ministre de l'instruction publique un drapeau spécial qui sera déposé, chaque année, dans celle des

écoles dont les enfants auront obtenu, au cours de l'année, les meilleures notes d'inspection militaire.

ART. 5. — Chaque bataillon scolaire se composera de quatre compagnies dont chacune comprendra au moins cinquante enfants.

ART. 6. — Ne pourront faire partie du bataillon les élèves que le médecin attaché à l'établissement aura déclarés hors d'état de participer aux exercices gymnastiques et militaires du bataillon.

ART. 7. — Tout bataillon scolaire est placé sous les ordres d'un instructeur en chef et d'instructeurs adjoints désignés par l'autorité militaire.

La répartition des élèves dans les diverses compagnies est faite sur la proposition des chefs d'établissement par l'instructeur en chef.

ART. 8. — Un maître au moins de chaque établissement scolaire dont les élèves font partie du bataillon devra assister aux réunions du bataillon. Ces réunions auront toujours lieu, sauf autorisation spéciale de l'inspecteur d'académie, en dehors des heures de classe réglementaires.

ART. 9. — Le bataillon scolaire ne pourra être armé que de fusils conformes à un modèle adopté par le ministre de la guerre et poinçonnés par l'autorité militaire. Ces fusils, dont la fabrication sera abandonnée à l'industrie privée, devront présenter les trois conditions suivantes : n'être pas trop lourds pour l'âge des enfants; comporter tout le mécanisme du fusil de guerre actuel; n'être pas susceptibles de faire feu, même à courte portée.

Ces fusils seront déposés à l'école.

ART. 10. — Pour les exercices du tir à la cible, les élèves des bataillons scolaire âgés de quatorze ans au moins, et que l'instructeur en chef aura désignés comme aptes à y prendre part, seront conduits au stand ou au champ de tir et y seront exercés avec le fusil scolaire spécial dans les conditions qui seront réglées par un arrêté des ministres de la guerre et de l'instruction publique.

ART. 11. — Aucun uniforme ne sera obligatoire. Les uniformes qui pourraient être adoptés par les bataillons scolaires devront être autorisés par le ministre de l'instruction publique.

Les caisses des écoles pourront seules être autorisées par le préfet à fournir aux élèves, dans des conditions à déterminer par des règlements locaux, tout ou partie des objets d'habillement jugés nécessaires.

ART. 12. — Les établissements libres d'instruction primaire et secondaire qui déclareront se soumettre à toutes les prescriptions du présent décret sont autorisés, soit à incorporer leurs élèves dans le bataillon scolaire du canton, soit, si leur effectif est suffisant, à former des bataillons scolaires distincts qui seront à tous égards assimilés à ceux des écoles publiques.

ART. 13. — Les ministres de la guerre, de l'instruction publique et de l'intérieur sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 6 juillet 1882.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Ministre de la guerre, BILLOT.

Le Ministre de l'instruction publique, JULES FERRY.

Le Ministre de l'intérieur, RENÉ GOBLET.

ARRÊTÉ

PORTANT RÈGLEMENT SUR L'EXÉCUTION DES EXERCICES DE TIR DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'INSTRUCTION PRIMAIRE OU SECONDAIRE

Les ministres de la guerre, de l'instruction publique et de l'intérieur,
Vu le décret en date du 6 juillet 1882,

Arrêtent :

Dispositions générales.

Art. 1er. — Les fusils scolaires destinés aux exercices de tir et mis en service à raison de trois par école seront, ainsi que les munitions, déposés soit dans les casernes de gendarmerie, soit dans les magasins des corps de troupe, suivant les ordres de l'autorité militaire.

Art. 2. — Ces armes ne seront délivrées que les jours d'exercice de tir réduit, et, exceptionnellement, les jours des exercices préparatoires ayant pour but de démontrer le maniement du fusil devant la cible, le pointage et les positions du tireur.

Art. 3. — Les fusils et les munitions nécessaires pour le tir de la journée seront remis à l'instructeur militaire, sur sa demande écrite et motivée.

Art. 4. — L'instructeur militaire prendra, de concert avec les chefs des établissements scolaires, les dispositions nécessaires pour faire transporter, dans de bonnes conditions, les armes et les cartouches sur le terrain du tir, et pour les faire rapporter à la caserne, et s'il y a lieu, pour faire transporter les cartouches du centre de fabrication à la caserne de gendarmerie.

Art. 5. — Les armes seront nettoyées et réintégrées au lieu de dépôt, le jour même de chaque exercice, par les soins de l'instructeur militaire; remise sera faite, en même temps, des cartouches non consommées.

Art. 6. — Dans chaque subdivision de région, l'autorité militaire désignera les corps de troupe chargés de fournir des cartouches aux groupes scolaires qui désireront pratiquer le tir réduit. Après les tirs, les étuis vides seront rapportés aux corps désignés, pour être rechargés par leurs soins, s'il y a lieu.

Art. 7. — Le prix de cession de l'étui est fixé à 0 fr. 04 c. Celui du chargement, y compris le nettoyage des étuis et la fourniture des divers éléments qui le composent, est de 0 fr. 009 par cartouche.

Ces dépenses, ainsi que les frais de transport, seront à la charge des établissements scolaires.

Art. 8. — Il sera alloué aux corps par cartouche livrée aux écoles une somme de 0 fr. 002, dont 0 fr. 001 pour les frais de combustible, etc., et 0 fr. 001 pour le personnel subalterne qui procédera au chargement. Cette allocation sera payée sur les fonds de l'armement et devra être comprise dans le relevé des dépenses annuelles effectuées pour ce service par les corps.

Art. 9. — Les demandes de délivrance de cartouches scolaires ou de chargement d'étuis vides, établies en triple expédition, seront adressées par les inspecteurs d'académie aux généraux commandant les subdivisions de région, qui les transmettront pour exécution aux corps désignés à cet effet.

L'une de ces expéditions sera conservée au corps, la seconde sera envoyée à l'inspecteur d'académie, et la troisième au ministre de la guerre. Toutes les trois porteront le récépissé de l'instructeur militaire.

Art. 10. — Ces demandes seront totalisées par les soins de l'administration de la guerre; la dépense totale sera indiquée au ministère de l'instruction publique, qui en remboursera le montant annuellement.

Exécution du tir.

ART. 11. — Le tir réduit avec le fusil scolaire s'exécute en employant trois lignes de mire, savoir :

De 10 à 20 mètres : employer la ligne de mire qui passe par le sommet du guidon et le cran du talon de la hausse couchée (ce cran porte l'indication 10 à 20).

A 30 mètres : employer la ligne de mire qui passe par le sommet du guidon et le cran inférieur de la planche de la hausse levée (ce cran porte l'indication 30).

A 40 mètres : employer la ligne de mire qui passe par le sommet du guidon et le cran du curseur abaissé, la planche de hausse étant levée (un trait, affleurant le bord supérieur du curseur abaissé, est tracé sur le côté droit de la planche, et l'indication 40 est inscrite au-dessus).

ART. 12. — La cartouche de tir réduit pour fusil scolaire comprend :

1° Un étui vide de cartouche modèle 1874, raccourci de 0m,01 ;

2° Les divers éléments nécessaires au chargement :

1 amorce ;

1 couvre-amorce ;

1 balle sphérique en plomb de 8 gr. 70 ;

1 charge de poudre de 0 gr. 4.

Cette cartouche est chargée exactement comme la cartouche de tir réduit ordinaire.

ART. 13. — Chaque enfant susceptible de prendre part aux exercices de tir réduit, dans les écoles où ces exercices auront été organisés, pourra tirer au maximum cinq séries de six balles, soit trente cartouches par an. Il ne sera jamais tiré dans la même séance plus de six cartouches par enfant.

ART. 14. — Avant de commencer une série de six coups, on aura soin d'huiler fortement l'intérieur du canon afin de faciliter le glissement de la balle ; cette précaution est indispensable. L'expérience a montré que le graissage de la balle nuisait à la justesse.

Si, dans le tir, une balle restait dans le canon, on l'enlèverait avec la baguette et on huilerait de nouveau le canon.

L'intérieur du canon, la chambre et la culasse mobile seront soigneusement nettoyés après chaque séance de tir.

ART. 15. — Les plus grandes précautions seront recommandées pendant l'exécution des tirs. Il sera toujours préférable de construire un stand peu coûteux, analogue à ceux qui sont décrits dans l'instruction ministérielle du 27 janvier 1882, sur la confection et le mode d'emploi des cartouches de tir réduit.

L'établissement d'un stand sera obligatoire pour les tirs au delà de 20 mètres exécutés soit dans des cours, soit près des habitations.

Les généraux commandant les subdivisions de région donneront aux corps de troupe sous leurs ordres des instructions pour qu'ils fournissent aux directeurs des écoles qui le demanderont, tous les renseignements nécessaires sur la construction de ces stands.

ART. 16. — Le tir réduit pourra exceptionnellement être exécuté en rase campagne ; dans ce cas, la direction de tir ne devra rencontrer, à moins de 450 mètres de la cible, ni route, ni canal, ni voie ferrée, ni habitation. On tirera, s'il est possible, contre une butte en terre naturelle ou artificielle.

Les habitants devront être prévenus avant chaque séance, par les soins de l'autorité municipale, du jour, de l'heure et de l'endroit choisis pour l'exercice.

ART. 17. — Les généraux commandant les subdivisions mettront autant que possible les champs de tir à la disposition du bataillon scolaire.

Fait à Paris, le 6 juillet 1882.

Le Ministre de la guerre, BILLOT. *Le Ministre de l'Instruction publique*, JULES FERRY.
Le Ministre de l'intérieur, RENÉ GOBLET.

On peut donc considérer comme décidément fondé l'enseignement militaire à l'école.

Nous nous sommes mis tard à l'œuvre; mais nous essayons aujourd'hui avec la furie française de réparer le temps perdu; nous y arriverons.

Maintenant, que les instituteurs ne s'y trompent pas. Certes, c'est quelque chose d'avoir appris à l'enfant à manœuvrer, à bien manier un fusil, même à tirer vite et juste ; mais cela ne suffit pas.

L'adresse et l'agilité du corps, l'habitude des armes, la régularité dans les manœuvres, tout cela n'est rien sans la force morale et les mâles vertus qui constituent la véritable puissance d'une armée et d'une nation. Et c'est aux instituteurs qu'est réservé le grand rôle d'inculquer aux jeunes générations les nobles sentiments sans lesquels aucun peuple ne saurait avoir ni grandeur ni durée. C'est à eux que revient l'honneur de faire des hommes et des citoyens des enfants qui leur sont confiés, en gravant profondément dans leurs jeunes âmes l'amour ardent de la patrie, le sentiment de la discipline, l'idée inébranlable du devoir, l'esprit d'abnégation et de sacrifice, le mépris de la mort quand il s'agit de donner sa vie pour une cause juste et sainte. Qu'ils leur fassent connaître nos gloires nationales, le sujet est vaste, mais qu'ils n'hésitent pas à leur parler aussi de nos revers et de nos désastres.

En 1880, neuf ans après le traité de Francfort, un inspecteur général de l'instruction publique en tournée demandait aux élèves d'une école de village si la France n'avait pas, à la suite d'une guerre terrible, subi, quelques années auparavant, une diminution de territoire. Surpris et douloureusement affecté par le silence universel qui accueillit cette simple question, l'inspecteur général se tourna vers le maître, qui balbutia en rougissant que l'histoire contemporaine ne faisait pas partie des programmes.

Il ne faut plus de ces hésitations.

Après la guerre de 1866, on a dit que c'était l'instituteur allemand qui avait vaincu à Sadowa. Comme toutes les idées simples, exprimées sous une forme nette et concise, l'idée a fait son chemin. Cette proposition a été universellement admise et on l'a répétée à satiété. Dans sa formule absolue elle n'est pas rigoureusement vraie. Les canons Krupp, le fusil à aiguille, les talents de l'état-major, l'instruction technique et l'admirable discipline du soldat ont bien été pour quelque chose dans les succès de la Prusse.

Le rôle de l'instituteur n'en reste pas moins grand. Que nos maîtres sachent remplir dignement la haute mission qui leur est confiée, et nous aurons bientôt une jeunesse saine, robuste, exercée au métier des armes et prête à tous les sacrifices, si l'honneur et la sécurité du pays l'exigeaient.

L. Armagnac.

RÈGLEMENTS D'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

ET PROGRAMMES POUR LES ÉCOLES MATERNELLES ET LES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES [1]

ARRÊTÉ

RÉGLANT L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES ÉCOLES MATERNELLES PUBLIQUES

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
Vu l'article 7 de la loi du 16 juin 1881 ;
Vu le décret du 2 août 1881 ;

Arrête :

ARTICLE PREMIER. — Aucune école maternelle publique ne devra recevoir plus de 150 enfants, à moins d'une autorisation spéciale de l'autorité académique.

ART. 2. — Dans toutes les écoles maternelles publiques, les enfants, quel que soit leur nombre, sont divisés en deux sections, conformément aux prescriptions du décret du 2 août 1881 (art. 12) ; chaque section, si le nombre des élèves l'exige, peut être subdivisée en groupes dont chacun est confié à une des maîtresses attachées à l'école.

ART. 3. — Le classement des enfants sera fait chaque année par la directrice à l'époque de la rentrée des écoles primaires, sous le contrôle de l'inspectrice ou, à son défaut, de l'inspecteur primaire.

ART. 4. — Les divers cours de l'école maternelle, tels qu'ils sont définis par l'article 2 du décret du 2 août 1881, ont pour objet de commencer l'éducation physique, l'éducation intellectuelle et l'éducation morale des jeunes enfants. Les exercices qu'ils comprennent seront répartis d'après les indications des programmes ci-annexés.

ART. 5. — Le détail de la répartition des heures par semaine est arrêté pour chaque école maternelle par la directrice, après approbation de l'inspectrice ou, à son défaut, de l'inspecteur primaire.

ART. 6. — Il sera rédigé, par les soins de la Commission des bâtiments scolaires, une instruction relative aux conditions d'in-

---

(1) Ces règlements et ces programmes, délibérés et adoptés par le Conseil supérieur de l'instruction publique dans sa session de juillet dernier, ont paru au *Journal officiel* du 2 août 1882. Leur importance nous fait une obligation de les reproduire *in extenso*.

stallation matérielle des écoles maternelles publiques. Cette instruction tiendra lieu du règlement spécial prévu par l'article 26 du décret du 2 août 1881.

Fait à Paris, le 28 juillet 1882.

JULES FERRY.

PROGRAMMES

1° OBJET DE L'ÉCOLE MATERNELLE

L'école maternelle a pour but de donner aux enfants au-dessous de l'âge scolaire « les soins que réclame leur développement physique, intellectuel et moral » (décret du 2 août 1881), et de les préparer ainsi à recevoir avec fruit l'instruction primaire.

L'école maternelle n'est pas une école au sens ordinaire du mot : elle forme le passage de la famille à l'école, elle garde la douceur affectueuse et indulgente de la famille, en même temps qu'elle initie au travail et à la régularité de l'école.

Le succès de la directrice d'école maternelle ne se juge donc pas essentiellement par la somme des connaissances communiquées, par le niveau qu'atteint l'enseignement, par le nombre et la durée des leçons, mais plutôt par l'ensemble des bonnes influences auxquelles l'enfant est soumis, par le plaisir qu'on lui fait prendre à l'école, par les habitudes d'ordre, de propreté, de politesse, d'attention, d'obéissance, d'activité intellectuelle qu'il doit y contracter pour ainsi dire en jouant.

En conséquence, les directrices devront se préoccuper beaucoup moins de livrer à l'école primaire des enfants déjà fort avancés dans leur instruction que des enfants bien préparés à s'instruire. Tous les exercices de l'école maternelle seront réglés d'après ce principe général : ils doivent aider au développement des diverses facultés de l'enfant sans fatigue, sans contrainte, sans excès d'application ; ils sont destinés à lui faire aimer l'école et à lui donner de bonne heure le goût du travail, en ne lui imposant jamais un genre de travail incompatible avec la faiblesse et la mobilité du premier âge.

Le but a atteindre, en tenant compte des diversités de tempérament, de la précocité des uns, de la lenteur des autres, ce n'est pas de les faire tous parvenir à tel ou tel degré de savoir en lecture, en écriture, en calcul, c'est qu'ils sachent bien le peu qu'ils sauront, c'est qu'ils aiment leurs tâches, leurs jeux, leurs leçons de toute sorte, c'est surtout qu'ils n'aient pas pris en dégoût ces premiers exercices scolaires qui seraient si vite rebutants, si la patience, l'enjouement, l'affection ingénieuse de la maîtresse ne trouvaient le moyen de les varier, de les égayer, d'en tirer ou d'y attacher quelque plaisir pour l'enfant.

Une bonne santé ; l'ouïe, la vue, le toucher déjà exercés par une suite graduée de ces petits jeux et de ces petites expériences propres à faire l'éducation des sens ; des idées enfantines mais nettes et claires sur les premiers éléments de ce qui sera plus tard l'instruction primaire : un commencement d'habitudes et de dispositions sur lesquelles l'école puisse s'appuyer pour donner plus tard un enseignement régulier ; le goût de la gymnastique, du chant, du dessin, des images, des récits ; l'empressement à écouter, à voir, à observer, à imiter, à questionner, à répondre ; une certaine faculté d'attention entretenue par la docilité, la confiance et la bonne humeur ; l'intelligence éveillée enfin et l'âme ouverte à toutes les bonnes impressions morales : tels doivent être les effets et les résultats de ces premières années passées à l'école maternelle, et si l'enfant qui en sort arrive à l'école primaire avec une telle préparation, il importe peu qu'il y joigne quelques pages de plus ou de moins du syllabaire.

2° MÉTHODE

Ces principes posés, quelle est la méthode qu'il conviendra d'appliquer aux écoles maternelles ? C'est évidemment celle qui s'inspire du nom même de l'établissement, c'est-à-dire celle qui consiste à imiter le plus possible les procédés d'éducation d'une mère intelligente et dévouée.

Comme on ne se propose pas dans les écoles maternelles de former ou d'exercer un ordre de facultés au détriment des autres, mais bien de les développer toutes harmoniquement, on ne devra pas s'asservir à suivre avec rigueur aucune des méthodes spéciales qui se fondent sur un système exclusif et artificiel. On s'appliquera au contraire, en prenant à toutes les méthodes particulières leurs exercices les plus simples, à former à l'aide de ces divers éléments un cours d'instruction et d'éducation qui réponde aux divers besoins du petit enfant et mette en jeu toutes ses facultés. Les exercices qu'elle comprend doivent être très variés : la leçon de choses, la causerie, le chant, les premiers essais de dessin, de lecture, de calcul, de récitation, partagent le temps avec les exercices du corps, les jeux de toute sorte et les mouvements gymnastiques. C'est une méthode essentiellement naturelle, familière, toujours ouverte à de nouveaux progrès, toujours susceptible de se compléter et de se réformer.

3° PLAN ET DIVISION DU COURS

Premiers principes d'éducation morale *(Art. 13 du décret).*

SECTION DES PETITS ENFANTS (ENFANTS DE 2 A 5 ANS)

Soins donnés aux enfants en vue de leur faire prendre de bonnes habitudes, de gagner leur affection et de maintenir entre eux l'harmonie. — Première notion du bien et du mal.

SECTION DES ENFANTS DE 5 A 7 ANS OU CLASSE ENFANTINE

Causeries très simples, mêlées à tous les exercices de la classe et de la récréation.

Petites poésies expliquées et apprises par cœur. — Historiettes morales racontées et suivies de questions propres à en faire ressortir le sens et à vérifier si les enfants l'ont compris. — Petits chants.

Soins particuliers de la maîtresse à l'égard des enfants chez lesquels elle a observé quelque défaut ou quelque vice naissant.

Exercices de langage *(Art. 15 du décret).*

SECTION DES PETITS ENFANTS (ENFANTS DE 2 A 5 ANS)

Exercices de prononciation.

Exercices en vue d'augmenter le vocabulaire de l'enfant; petits exercices de mémoire (chants, fables, récits); questions.

SECTION DES ENFANTS DE 5 A 7 ANS OU CLASSE ENFANTINE

Exercices combinés de langage, de lecture et d'écriture préparant à l'orthographe.

1° Exercices oraux. — Questions très familières ayant pour objet d'apprendre aux enfants à s'exprimer nettement; corriger les défauts de prononciation ou d'accent local.

2° Exercices de mémoire.

Récitation de très courtes poésies.

3° Exercices écrits.

Premières dictées d'un mot, puis de deux ou trois, puis de très petites phrases.

4° Lectures très brèves faites par la maîtresse, écoutées et racontées par les enfants.

Leçons de choses. Connaissances sur les objets usuels. Premières notions d'histoire naturelle *(Art. 14 et 19 du décret).*

SECTION DES PETITS ENFANTS (ENFANTS DE 2 A 5 ANS)

Nom des principales parties du corps humain ; des principaux animaux de la contrée ; des plantes servant à l'alimentation ou les plus visibles pour l'enfant (arbres de la cour, de la route, fleurs familières, etc.).

Nom et usage des objets qui sont sous les yeux de l'enfant. (Objets servant au vêtement, à l'habitation, à l'alimentation, au travail.)

Étude des couleurs et des formes par des jeux.

Notions sur le jour et la nuit.

Observations sur la durée (heure, jour, semaine).

Le nom du jour, la veille, le lendemain.

Age de l'enfant.

L'attention des enfants est appelée sur les différences du chaud, du froid, de la pluie, du beau temps.

Observations sur la saison, ses travaux, ses productions.

Première éducation des sens par de petits exercices :

Faire discerner et comparer par l'enfant des couleurs: des nuances ; des formes ; des longueurs ; des poids ; des températures ; des sons ; des odeurs ; des saveurs.

SECTION DES ENFANTS DE 5 A 7 ANS OU CLASSE ENFANTINE

Notions très élémentaires sur le corps humain ; hygiène (petits conseils), petite étude, comparée des animaux que l'enfant connaît, des plantes, des pierres, des métaux ; quelques plantes alimentaires et industrielles : pierres et métaux d'usage ordinaire.

L'air, l'eau (vapeur, nuage, pluie, neige, glace).

Petites leçons de choses, toujours avec les objets mis sous les yeux et dans les mains des enfants. Exercices et entretiens familiers ayant pour but de faire acquérir aux enfants les premiers éléments des connaissances usuelles (la droite et la gauche : — noms des jours et des mois : — distinction d'animaux, de végétaux, de minéraux ; — les saisons) et, surtout, de les amener à regarder, à observer, à comparer, à questionner et à retenir.

Pour l'ordre à suivre dans ces leçons, on essayera de combiner toutes les fois qu'on le pourra, en les rattachant à un même objet, la leçon de choses, le dessin, la leçon morale, les jeux et les chants, de manière que l'unité d'impression de ces diverses formes d'enseignement laisse une trace plus durable dans l'esprit et le cœur des enfants. On s'efforcera de régler, autant que possible, l'ordre des leçons par l'ordre des saisons, afin que la nature même fournisse les objets de ces leçons et que l'enfant contracte ainsi l'habitude d'observer, de comparer et de juger. Les indications ci-dessous pourront guider la maîtresse dans le choix des sujets de leçons (1) :

Octobre.

LEÇONS DE CHOSES

(Récits, causeries, questions, autant que possible avec les objets montrés aux enfants.)

La vendange. — Vigne, raisin, vin. — Cuve, tonneau, bouteille, verre, bouchons, litre. — Pommes, cidre. — Houblon, bière.

DESSIN

(Dessins au trait faits au tableau noir par la maîtresse; on ne fera reproduire par les élèves que ceux de ces dessins qui seraient assez simples et assez faciles pour trouver place dans le petit cours de dessin, tel que le règle le programme ci-après, p.135.)

(1) Cet essai de programme spécial pour les leçons de choses de la classe enfantine est en majeure partie emprunté à un travail de M. l'inspecteur général Cadet publié dans le *Dictionnaire de Pédagogie*; il a été adopté par le Conseil supérieur, à titre d'indications utiles aux maîtresses.

Grappe de raisin, feuille de vigne, pressoir, cuve, tonneau, bouteille, verre, entonnoir, litre.

CHANTS ET JEUX (à faire exécuter aux enfants).

L'Automne. (Delbruck.) — Le Tonnelier.

Novembre.

LEÇONS DE CHOSES

Le labourage. — Charrue, herse.
L'éclairage. — Chandelle, bougie ; lampes ; gaz. — Phare.

DESSIN

Soc de charrue, herse.
Chandelier, bougeoir, lampe, bec de gaz, phare.

CHANTS ET JEUX

Le Labour. — Les Semailles. (Mme Pape-Carpantier.)

Décembre.

LEÇONS DE CHOSES

Le chauffage. — Froid, neige, glace, avalanches; Suisse, Alpes; patins, traîneaux. — Thermomètres, poêle, cheminées. — Bois, charbon, allumettes, — Engelures, rhume. — Le foyer, la famille.

DESSIN

Patin, traîneau, thermomètre, poêle, cheminée, soufflet, pelle, pincettes, pompe à incendie.

CHANTS ET JEUX

Le Petit Ramoneur. (Mme Pape-Carpantier.)
Le Feu. (Delbruck.)

Janvier.

LEÇONS DE CHOSES

Nouvelle année. — Mouvement de la terre autour du soleil.
Compliments, étrennes; charité.
Oranges, marrons.
L'habillement. — Fourrures, couvertures, édredon, laine, coton, drap, flanelle, tissage, filage, teintures, aiguilles, épingles.

DESSIN

Sphère. — Oranges.— Marrons. — Tirelire. — Ciseaux.— Mètre à rubans.

CHANTS ET JEUX

L'Hiver. — Souhaits de bonne année. (Delbruck.)
Les Petites Tricoteuses. (Delcasso.)

Février.

LEÇONS DE CHOSES

Le corps humain. — Principaux organes des sens.
L'alimentation. — Mets et boissons; boulanger, boucher, fruitier, épicier; faim, appétit, indigestion ; médecin.

DESSIN

Œil, oreille, nez, main.
Fourneau, casserole, poêle, chaudron, marmite, bouilloire, gril.

CHANTS ET JEUX

La Gymnastique. (Lainé.)
Le Pain. (Delbruck.)

Mars.

LEÇONS DE CHOSES

L'habitation. — Bois, pierre, fer, briques; ardoise, plâtre, chaux; tuile, chaume, zinc. — Diverses industries du bâtiment.
Les abeilles. — Ruche, cellules, cire, miel.

DESSIN

Maison, fenêtre, porte; table, lit, chaise, armoire, commode; mur, rangées de pierres de taille, de briques; plan d'une maison, charpente; marteau, scie, tenaille, équerre, compas, fil à plomb, auge, truelle.

CHANTS ET JEUX

Les Petits Ouvriers; — la Ronde des abeilles. (Mme Pape-Carpantier.)

Avril.

LEÇONS DE CHOSES

La végétation. — Graines, racines, tige; fleurs, etc.
Les nids d'oiseaux. — Services que nous rendent les oiseaux, hirondelles; chenilles, insectes, hannetons; vers à soie.

DESSIN

Fleurs, feuilles, haricots, pois, pommes de terre.

CHANTS ET JEUX

Le Printemps. (Delbruck.)
Le Ver à Soie. (Mme Pape-Carpantier.)

Mai.

LEÇONS DE CHOSES

L'eau. — Ruisseau, rivière, fleuve, mer, marée, bains froids, natation.
La pêche. — Poissons de mer et poissons d'eau douce.
Le blanchissage. — Savon, propreté.

DESSIN

Baignoire.
Bateau, hameçon, filet, ligne, poissons.
Baquet, pompe, fontaine, puits, battoir.

CHANTS ET JEUX

Vive l'eau. (Delbruck.)
Les bourgeois de Provence.

Juin.

LEÇONS DE CHOSES

La ferme. — La fenaison, cheval, âne, chien de berger, loup, moutons, porc, dindon, poule, oie, canard, pigeon; laiterie, lait, beurre, fromage.

DESSIN

Terrine, baratte, boîte au lait, litre.

CHANTS ET JEUX

Le Petit Berger. — La Fenaison. (Delcasso.)

Juillet.

LEÇONS DE CHOSES

L'orage. — Éclair, tonnerre, grêle, vent, paratonnerre, arc-en-ciel.
Les fruits. — Cerises, fraises, abricots, poires, pommes, prunes.

DESSIN

Maison, paratonnerre; arc-en-ciel, parapluie.
Bouquet de cerises, abricots, poire, pomme, prune.

CHANTS ET JEUX

L'Été. — La Marchande de fruits. (Delbruck.)

Août.

LEÇONS DE CHOSES

La moisson. — Blé, orge, avoine, farine, pain, pâte, four, boulanger, pâtissier.
Les voyages. — Routes, chemins de fer, bateaux à vapeur; cartes, points cardinaux; boussole, aimant, Christophe Colomb; races d'hommes, la patrie, le monde.

DESSIN

Gerbe, épi de blé; faux, faucille; moulin à vent, paire de meules; balance, poids.
Locomotive, rails, bateau à voile, à vapeur, rames, gouvernail, boussole.

CHANTS ET JEUX

Le Jeu du blé. (Mme Pape-Carpantier.)
La Ronde du tour du monde.

Septembre.

LEÇONS DE CHOSES

La chasse. — Chevreuil, cerf, sanglier, loup, renard, lièvre, lapin, perdrix, allouette, caille; fusils.
La fête du village. — Foire, boutique, feu d'artifices, poudre; guerre, commerce, monnaie.

DESSIN

Cor de chasse, carnassière, fusil.
Monnaies.

CHANTS ET JEUX

Le Renard. (Delcasso.)

Dessin, Lecture, Écriture *(Art. 16 et 17 du décret).*

SECTION DES PETITS ENFANTS (ENFANTS DE 2 A 5 ANS)

Jeux de cubes, de balles, de lattes, etc.
Mosaïques.
Explication d'images très simples (animaux, objets usuels).
Petites combinaisons de lignes au moyen de bâtonnets.
Représentation sur l'ardoise de ces combinaisons; description d'objets usuels.
Aucun exercice de lecture proprement dite.

SECTION DES ENFANTS DE 5 A 7 ANS OU CLASSE ENFANTINE

Combinaisons de lignes; représentation de ces combinaisons sur l'ardoise et le papier au crayon ordinaire ou en traits de couleur;

petits dessins d'invention sur papier quadrillé; reproduction de dessins très simples faits par la maîtresse.

Représentation d'objets usuels les plus simples.

Premiers exercices de lecture.

Premiers éléments d'écriture.

Lettres, syllabes et mots.

Calcul (*Art. 18 du décret*).

SECTION DES PETITS ENFANTS (ENFANTS DE 2 A 5 ANS)

Familiariser l'enfant avec les termes: un, deux, trois, quatre, cinq, moitié, demi; l'exercer à compter jusqu'à 10.

Calcul mental sur les dix premiers nombres.

SECTION DES ENFANTS DE 5 A 7 ANS OU CLASSE ENFANTINE

Premiers éléments de la numération orale et écrite. Petits exercices de calcul mental. Addition et soustraction sur les nombres concrets et ne dépassant pas la première centaine.

Étude des dix premiers nombres et des expressions demi, moitié, tiers, quart.

Les quatre opérations sur les nombres de deux chiffres.

Le mètre, le franc, le litre.

Géographie (*Art. 20 du décret*).

SECTION DES PETITS ENFANTS (ENFANTS DE 2 A 5 ANS)

Demeure et adresse des parents, nom de la commune. Petits exercices sur la distance; situation relative des différentes parties de l'école.

La terre et l'eau.

Le soleil (le levant et le couchant).

SECTION DES ENFANTS DE 5 A 7 ANS OU CLASSE ENFANTINE

Causeries familières et petits exercices préparatoires servant surtout à provoquer l'esprit d'observation chez les petits enfants en leur faisant simplement remarquer les phénomènes les plus ordinaires, les principaux accidents du sol.

Récits, Histoire nationale (*Art. 21 du décret*).

SECTION DES ENFANTS DE 5 A 7 ANS OU CLASSE ENFANTINE.

Anecdotes, récits, biographies tirées de l'histoire nationale; contes, récits de voyage. Explications d'images.

Exercices manuels (*Art. 22*).

SECTION DES PETITS ENFANTS (ENFANTS DE 2 A 5 ANS)

Jeux.

Petits exercices de pliage, de tissage, de tressage.

SECTION DES ENFANTS DE 5 A 7 ANS OU CLASSE ENFANTINE

Pliage, tissage, tressage, combinaisons en laines de couleurs sur le canevas ou le papier; petits ouvrages de tricot.

Chant *(Art. 23)*.

SECTION DES PETITS ENFANTS (DE 2 A 5 ANS)

Chants à l'unisson, très simples.
Petits exercices.

SECTION DES ENFANTS DE 5 A 7 ANS OU CLASSE ENFANTINE

Chants à l'unisson et à deux parties, appris exclusivement par l'audition.

Gymnastique *(Art. 24)*.

SECTION DES PETITS ENFANTS (ENFANTS DE 2 A 5 ANS).

Jeux libres et marches.
Évolutions, mouvements gradués.
Soins d'hygiène et de propreté.

SECTION DES ENFANTS DE 5 A 7 ANS OU CLASSE ENFANTINE.

Jeux, marches, évolutions, mouvements, exercices gradués.

ARRÊTÉ

RÉGLANT L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE ET LE PLAN D'ÉTUDES DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

Vu la loi du 28 mars 1882, relative à l'enseignement primaire obligatoire;

Vu les lois du 15 mars 1850 et du 10 avril 1867;

Vu les lois du 11 décembre 1880, relative à l'enseignement primaire complémentaire et professionnel, du 6 juin 1879, relative à l'enseignement de l'agriculture, du 27 janvier 1880, relative à l'enseignement obligatoire de la gymnastique;

Vu la loi du 16 juin 1881, relative à la gratuité de l'enseignement primaire public;

Vu le règlement modèle en date du 6 janvier 1881, modifié le 18 juillet 1882;

Le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu,

Arrête :

ARTICLE PREMIER. — L'enseignement primaire dans les écoles publiques est partagé en trois cours :

Cours élémentaire;
Cours moyen;
Cours supérieur.

La constitution de ces trois cours est obligatoire dans toutes les écoles, quel que soit le nombre des classes et des élèves.

Art. 2. — Dans toute commune où, à défaut d'école maternelle, les enfants au-dessous de l'âge scolaire sont reçus à l'école primaire par application de l'article 2 du règlement modèle, il pourra être établi une classe enfantine dans les conditions prévues par l'article 7 de la loi du 16 juin 1881.

Si dans une école il se trouve plus de dix élèves munis du certificat d'études qui, après avoir terminé le cours supérieur, désirent continuer leur instruction, il pourra être établi un cours complémentaire d'une année, conformément aux prescriptions des décret et arrêté du 15 janvier 1881.

Art. 3. — La durée des études se divise comme il suit :

Classe enfantine : un ou deux ans, suivant que les enfants entrent à 6 ans ou à 5.

Cours élémentaire : deux ans, de 7 à 9 ans.

Cours moyen : deux ans, de 9 à 11 ans.

Cours supérieur : deux ans, de 11 à 13 ans.

Cours complémentaire d'enseignement primaire supérieur : un an.

Art. 4. — Dans les écoles qui n'ont qu'un maître et qu'une classe, il ne pourra être établi aucune division ni dans le cours moyen ni dans le cours supérieur; il n'en pourra être établi plus de deux pour les enfants au-dessous de neuf ans.

Art. 5. — Dans les écoles qui n'ont que deux maîtres, l'un sera chargé du cours moyen et du cours supérieur, l'autre du cours élémentaire, y compris, s'il y a lieu, la division des enfants au-dessous de 7 ans.

Art. 6. — Dans les écoles qui ont trois maîtres, chaque cours forme une classe distincte.

Art. 7. — Dans les écoles à quatre classes, le cours élémentaire comptera deux classes, chacun des deux autres cours une seule classe.

Art. 8. — Dans les écoles à cinq classes, le cours élémentaire comptera deux classes, le cours moyen deux, le cours supérieur une.

Art. 9. — Dans les écoles à six classes, chacun des trois cours formera deux classes, à moins que le nombre des élèves du cours supérieur ne permette de les réunir en une seule classe.

Art. 10. — Toutes les fois qu'un même cours comprendra deux classes, l'une formera la première année du cours, l'autre la seconde.

Ces deux classes suivront le même programme : mais les leçons et les exercices seront gradués de telle sorte que les élèves puissent dans la seconde année revoir, approfondir et compléter les études de la première.

Art. 11. — Au-dessus de six classes, quel que soit le nombre des maîtres, aucun cours ne devra comprendre plus de deux années.

Les classes en plus du nombre de six, non compris la classe enfantine, seront des classes parallèles destinées à dédoubler l'effectif soit de la 1re, soit de la 2e année.

ART. 12. — Chaque année, à la rentrée, les élèves, suivant leur degré d'instruction, sont répartis par le directeur dans les diverses classes des trois cours, sous le contrôle de l'inspecteur primaire.

Le certificat d'études donne droit à l'entrée dans le cours supérieur.

ART. 13. — Chaque élève, à son entrée à l'école, recevra un cahier spécial qu'il devra conserver pendant toute la durée de sa scolarité. Le premier devoir de chaque mois dans chaque ordre d'études sera écrit sur ce cahier par l'élève, en classe et sans secours étranger, de telle sorte que l'ensemble de ces devoirs permette de suivre la série des exercices et d'apprécier les progrès de l'élève d'année en année. Ce cahier restera déposé à l'école.

ART. 14. — Tout concours entre les écoles publiques auquel ne participerait pas l'ensemble des élèves de l'un au moins des trois cours est formellement interdit.

ART. 15. — L'enseignement donné dans les écoles primaires publiques se rapporte à un triple objet: *éducation physique, éducation intellectuelle, éducation morale*. Les leçons et exercices gradués qu'il comporte sont répartis dans le cours d'études conformément aux programmes annexés au présent arrêté (1).

ART. 16. — Au commencement de chaque année scolaire, le tableau de l'emploi du temps par jour et par heure est dressé par le directeur de l'école, et, après approbation de l'inspecteur primaire, il est affiché dans les salles de classe.

La répartition des exercices doit satisfaire aux conditions générales ci-après déterminées :

I. Chaque séance doit être partagée en plusieurs exercices différents, coupés soit par la récréation réglementaire, soit par des mouvements et des chants.

II. Les exercices qui demandent le plus grand effort d'attention, tels que les exercices d'arithmétique, de grammaire, de rédaction, seront placés de préférence le matin.

III. Toute leçon, toute lecture, tout devoir, sera accompagné d'explications orales et d'interrogations.

IV. La correction des devoirs et la récitation des leçons ont lieu pendant les heures de classe auxquelles se rapportent ces devoirs et ces leçons. Dans la règle, les devoirs sont corrigés au tableau noir en même temps que se fait la visite des cahiers. Les rédactions sont corrigées par le maître en dehors de la classe.

V. Les trente heures de classe par semaine (non compris le temps que les élèves peuvent consacrer soit à domicile, soit dans des études surveillées, à la préparation des devoirs et des leçons) devront être réparties d'après les indications suivantes :

---

(1) Le programme de la classe enfantine est identique à celui qui a été donné plus haut (p. 130-137) pour la section des enfants de 5 à 7 ans dans les écoles maternelles.

1° Il y aura chaque jour, dans les deux premiers cours, au moins une leçon qui, sous la forme d'entretien familier, ou au moyen d'une lecture appropriée, sera consacrée à l'instruction morale; dans le cours supérieur, cette leçon sera, autant que possible, le développement méthodique du programme de morale.

2° L'enseignement du français (exercices de lecture, lectures expliquées, leçons de grammaire, exercices orthographiques, dictées, analyses, récitations, exercices de composition, etc.) occupera tous les jours environ deux heures.

3° L'enseignement scientifique occupera en moyenne, et suivant les cours, d'une heure à une heure et demie par jour, savoir: trois quarts d'heure ou une heure pour l'arithmétique et les exercices qui s'y rattachent, le reste pour les sciences physiques et naturelles (avec leurs applications), présentées d'abord sous la forme de leçons de choses et plus tard étudiées méthodiquement.

4° L'enseignement de l'histoire et de la géographie, auquel se rattache l'instruction civique, comportera environ une heure de leçon tous les jours.

5° Le temps consacré aux exercices d'écriture proprement dite sera d'une heure au moins par jour dans le cours élémentaire, et se réduira graduellement à mesure que les divers devoirs dictés ou rédigés pourront en tenir lieu.

6° L'enseignement du dessin, commencé par des leçons très courtes dès le cours élémentaire, occupera dans les deux autres cours deux ou trois leçons chaque semaine.

7° Les leçons de chant occuperont de une à deux heures par semaine, indépendamment des exercices de chant, qui auront lieu tous les jours, soit dans les intervalles qui séparent les autres exercices scolaires, soit à la rentrée et à la sortie des classes.

8° La gymnastique, outre les évolutions et exercices sur place qui peuvent accompagner les mouvements de classe, occupera tous les jours ou au moins tous les deux jours une séance dans le courant de l'après-midi.

En outre, dans les communes où les bataillons scolaires sont constitués, les exercices de bataillon ne pourront avoir lieu que le jeudi et le dimanche; le temps à y consacrer sera déterminé par l'instructeur militaire, de concert avec le directeur de l'école.

9° Enfin, pour les garçons aussi bien que pour les filles, deux ou trois heures par semaine seront consacrées aux travaux manuels.

Art. 17. — Les conditions que devront remplir les locaux scolaires seront déterminées par une instruction spéciale rédigée par la commission des bâtiments scolaires du Ministère de l'Instruction publique. Cette instruction tiendra lieu du règlement du 17 juin 1880, lequel est rapporté.

Fait à Paris le 27 juillet 1882.

Jules Ferry.

PROGRAMMES

ANNEXÉS AU RÈGLEMENT D'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES

I. — Éducation physique et préparation à l'éducation professionnelle.

1° OBJET DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE

L'éducation physique a un double but :

D'une part, fortifier le corps, affermir le tempérament de l'enfant, le placer dans les conditions hygiéniques les plus favorables à son développement physique en général.

D'autre part, lui donner de bonne heure ces qualités d'adresse et d'agilité, cette dextérité de la main, cette promptitude et cette sûreté de mouvements qui, précieuses pour tous, sont plus particulièrement nécessaires aux élèves des écoles primaires, destinés pour la plupart à des professions manuelles.

Sans perdre son caractère essentiel d'établissement d'éducation, et sans se changer en atelier, l'école primaire peut et doit faire aux exercices du corps une part suffisante pour préparer et prédisposer, en quelque sorte, les garçons aux futurs travaux de l'ouvrier et du soldat, les filles aux soins du ménage et aux ouvrages de femme.

2° MÉTHODE

Les exercices du corps faisant diversion à l'ensemble des travaux scolaires et des leçons proprement dites, il sera généralement facile d'obtenir que les élèves y apportent de la bonne volonté et de l'entrain, qu'ils les considèrent comme une véritable récréation.

La marche de l'enseignement est réglée avec le plus grand détail, pour la gymnastique et les exercices militaires, par les manuels en usage, ainsi que par les directions que donnent les professeurs et instructeurs spéciaux.

Pour le travail manuel des garçons, les exercices se répartissent en deux groupes : l'un comprend les divers exercices destinés d'une façon générale à délier les doigts et à faire acquérir la dextérité, la souplesse, la rapidité et la justesse des mouvements ; l'autre groupe comprend les exercices gradués de modelage qui servent de complément à l'étude correspondante du dessin, et particulièrement du dessin industriel.

Le travail manuel des filles, outre les ouvrages de couture et de coupe, comporte un certain nombre de leçons, de conseils, d'exercices au moyen desquels la maîtresse se proposera, non pas de faire un cours régulier d'économie domestique, mais d'inspirer aux jeunes filles, par un grand nombre d'exemples pratiques, l'amour de l'ordre, de leur faire acquérir les qualités sérieuses de la femme de ménage et de les mettre en garde contre les goûts frivoles ou dangereux.

3° PROGRAMME (1)

1° Soins d'hygiène et de propreté.

COURS ÉLÉMENTAIRE (DE 7 A 9 ANS)

Inspection des enfants à leur arrivée et à leur entrée en classe. — Exiger une absolue propreté. — Surveiller leurs jeux. — Conseils pratiques et donnés soit en commun, soit en particulier, sur l'alimentation, le vêtement, la tenue du corps et des habits.

COURS MOYEN (DE 9 A 11 ANS)

Suite des mêmes moyens d'instruction et d'éducation.

COURS SUPÉRIEUR (DE 11 A 13 ANS)

Suite des mêmes moyens d'instruction et d'éducation.

2° Gymnastique.

(Suivre les *Manuels* distincts, pour les garçons et pour les filles, publiés par le Ministère.)

COURS ÉLÉMENTAIRE

Exercices préparatoires. — Mouvements et flexion des bras et des jambes. — Exercice des haltères et de la barre. — Course cadencée. — Évolutions.

COURS MOYEN

Suite des exercices de flexion et d'extension des bras et des jambes. — Exercices avec haltères. — Exercices de la barre, des anneaux, de l'échelle, de la corde à nœuds, des barres à suspension, des barres parallèles fixes, de la poutre horizontale, des perches, du trapèze. — Évolutions.

COURS SUPÉRIEUR

Suite des mêmes exercices. — Exercices d'équilibre sur un pied. — Mouvements des bras combinés avec la marche. — Exercices à deux avec la barre. — Courses. — Sauts; exercice de la canne (pour les garçons).

3° Exercices militaires.

(Pour les garçons.)

COURS ÉLÉMENTAIRE

Exercices de marche, d'alignement, de formation des pelotons, etc. — Préparation à l'exercice militaire.

COURS MOYEN

Exercice militaire : École du soldat sans armes. — Principes des différents pas. — Alignements. — Marches, contre-marches et haltes. — Changement de direction.

---

(1) Pour le programme de la classe enfantine, voir plus haut le programme des écoles maternelles (p. 130-137).

COURS SUPÉRIEUR

Exercice militaire : Revision de l'école du soldat sans armes. — Mécanisme des mouvements en ordre dispersé. — Marches militaires et topographiques.

Exercices préparatoires au tir : Notions sur les lignes de tir. — Étude pratique sur le mécanisme du fusil.

4° Travaux manuels.

(Pour les garçons.)

COURS ÉLÉMENTAIRE

Exercices manuels destinés à développer la dextérité de la main.

Découpage de carton-carte en forme de solides géométriques.

Vannerie : assemblage de brins de couleurs diverses.

Modelage : reproduction de solides géométriques et d'objets très simples.

COURS MOYEN

Construction d'objets de cartonnage revêtus de dessins coloriés et de papier de couleur.

Petits travaux en fil de fer; treillage.

Combinaison de fil de fer et de bois : cages.

Modelage : Ornements simples d'architecture.

Notions sur les outils les plus usuels.

COURS SUPÉRIEUR

Exercices combinés de dessin et de modelage : croquis cotés d'objets à exécuter et construction de ces objets d'après les croquis, ou *vice versa*.

Étude des principaux outils employés au travail du bois. — Exercices pratiques gradués. — Rabotage, sciage des bois, assemblages simples. Boîtes clouées ou assemblées sans pointes. Tour à bois, tournage d'objets très simples.

Étude des principaux outils employés dans le travail du fer, exercices de lime, ébarbage ou finissage d'objets bruts de forge ou venus de fonte.

5° Travaux manuels.

(Pour les filles.)

COURS ÉLÉMENTAIRE

Tricot et étude du point ; mailles à l'endroit, à l'envers, côtes, augmentations, diminutions.

Point de marque sur canevas.

Éléments de couture : ourlets et surjets.

Exercices manuels destinés à développer la dextérité de la main, découpage et application de pièces de papier de couleur. — Petits essais de modelage.

COURS MOYEN

Tricot et remaillage.

Marque sur canevas.

Éléments de la couture : Point devant, point de côté, point arrière, point de surjet. -- Couture simple, ourlet, couture double, surjets sur lisières, sur plis rentrés.

Confection d'ouvrages de couture simples et faciles (essuie-mains, serviettes, mouchoirs, tabliers, chemises), rapiéçage.

COURS SUPÉRIEUR

Tricot de jupons, gilets, gants.

Marque sur la toile.

Piqûres, froncés, boutonnières, raccommodage des vêtements, reprises.

Notions de coupé et confection des vêtements les plus faciles.

Notions très simples d'économie domestique et application a la cuisine, -- au blanchissage et à l'entretien du linge, — à la toilette, — aux soins du ménage, du jardin, de la basse-cour. — Exercices pratiques à l'école et à domicile.

II. — Éducation intellectuelle.

1° OBJET DE L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE

L'éducation intellectuelle, telle que peut la faire l'école primaire publique, est facile à caractériser.

Elle ne donne qu'un nombre limité de connaissances. Mais ces connaissances sont choisies de telle sorte, que non seulement elles assurent à l'enfant tout le savoir pratique dont il aura besoin dans la vie, mais encore elles agissent sur ses facultés, forment son esprit, le cultivent, l'étendent et constituent vraiment une éducation.

L'idéal de l'école primaire n'est pas d'enseigner beaucoup, mais de bien enseigner. L'enfant qui en sort sait peu, mais sait bien; l'instruction qu'il a reçue est restreinte, mais elle n'est pas superficielle. Ce n'est pas une demi-instruction, et celui qui la possède ne sera pas un demi-savant; car ce qui fait qu'une instruction est dans son genre complète ou incomplète, ce n'est pas l'étendue plus ou moins vaste du domaine qu'elle cultive, c'est la manière dont elle l'a cultivé.

L'instruction primaire, en raison de l'âge des élèves et des carrières auxquelles ils se destinent, n'a ni le temps ni les moyens de leur faire parcourir un cycle d'études égal à celui de l'enseignement secondaire; ce qu'elle peut faire pour eux, c'est que leurs études leur profitent autant et leur rendent dans une sphère plus humble les mêmes services que les études secondaires aux élèves des lycées: c'est que les uns comme les autres emportent de l'enseignement public, d'abord une somme de connaissances appropriées à leurs

futurs besoins, ensuite et surtout de bonnes habitudes d'esprit, une intelligence ouverte et éveillée, des idées claires, du jugement, de la réflexion, de l'ordre et de la justesse dans la pensée et dans le langage. « L'objet de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser sur les diverses matières auxquelles il touche tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. »

2° MÉTHODE

L'objet de l'enseignement étant ainsi défini, la méthode à suivre s'impose d'elle-même: elle ne peut consister, ni dans une suite de procédés mécaniques, ni dans le seul apprentissage de ces premiers instruments de communication: la lecture, l'écriture, le calcul, ni dans une froide succession de leçons exposant aux élèves les différents chapitres d'un cours.

La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées. Le maître part toujours de ce que les enfants savent, et, procédant du connu à l'inconnu, du facile au difficile, il les conduit, par l'enchaînement des questions orales ou des devoirs écrits, à découvrir les conséquences d'un principe, les applications d'une règle, ou inversement les principes et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliqués.

En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis peu à peu il les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels.

C'est donc par un appel incessant à l'attention, au jugement, à la spontanéité intellectuelle de l'élève que l'enseignement primaire peut se soutenir. Il est essentiellement intuitif et pratique ; *intuitif*, c'est-à-dire qu'il compte avant tout sur le bon sens naturel, sur la force de l'évidence, sur cette puissance innée qu'a l'esprit humain de saisir du premier regard et sans démonstration non pas toutes les vérités, mais les vérités les plus simples et les plus fondamentales ; *pratique*, c'est-à-dire qu'il ne perd jamais de vue que les élèves de l'école primaire n'ont pas de temps à perdre en discussions oiseuses, en théories savantes, en curiosités scolastiques, et que ce n'est pas trop de cinq à six années de séjour à l'école pour les munir du petit trésor d'idées dont ils ont strictement besoin et surtout pour les mettre en état de le conserver et de le grossir dans la suite.

C'est à cette double condition que l'enseignement primaire peut entreprendre l'éducation et la culture de l'esprit; c'est, pour ainsi

dire, la nature qui le guide : il développe parallèlement les diverses facultés de l'intelligence par le seul moyen dont il dispose, c'est-à-dire en les exerçant d'une manière simple, spontanée, presque instinctive : il forme le jugement en amenant l'enfant à juger, l'esprit d'observation en faisant beaucoup observer, le raisonnement en aidant l'enfant à raisonner de lui-même et sans règles de logique.

Cette confiance dans les forces naturelles de l'esprit qui ne demandent qu'à se développer et cette absence de toute prétention à la science proprement dite conviennent à tout enseignement rudimentaire, mais s'imposent surtout à l'école primaire publique, qui doit agir non sur quelques enfants pris à part, mais sur la masse de la population enfantine. L'enseignement y est nécessairement collectif et simultané ; le maître ne peut se donner à quelques-uns, il se doit à tous ; c'est par les résultats obtenus sur l'ensemble de sa classe et non pas sur une élite seulement que son œuvre pédagogique doit être appréciée. Quelles que soient les inégalités d'intelligence que présentent ses élèves, il est un minimum de connaissances et d'aptitudes que l'enseignement primaire doit communiquer, sauf des exceptions très rares, à tous les élèves : ce niveau sera très facilement dépassé par quelques-uns, mais, le fût-il, s'il n'est pas atteint par tout le reste de la classe, le maître n'a pas bien compris sa tâche ou ne l'a pas entièrement remplie.

3° PROGRAMME

1° Lecture.

COURS ÉLÉMENTAIRE (DE 7 A 9 ANS)

Lecture courante avec explication des mots.

COURS MOYEN (DE 9 A 11 ANS)

Lecture courante avec explications.

COURS SUPÉRIEUR (DE 11 A 13 ANS)

Lecture expressive.

2° Écriture.

COURS ÉLÉMENTAIRE

Écriture en gros, en moyen et en fin.

COURS MOYEN

Écriture cursive ordinaire.

COURS SUPÉRIEUR

Cursive, ronde, bâtarde.

3° Langue française.

COURS ÉLÉMENTAIRE

Notions premières données oralement sur le nom (le nombre, le genre), l'adjectif, le pronom, le verbe (premiers éléments de la conjugaison).

Idée de la formation du pluriel et du féminin ; — de l'accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec le sujet.

Idée de la proposition simple.

1° Exercices oraux. — Questions et explications notamment au cours de la leçon de lecture, ou de la correction des devoirs. Interrogations sur le sens, l'emploi, l'orthographe des mots du texte lu. — Épellation de mots difficiles.

Reproduction orale de petites phrases lues et expliquées, puis de récits ou de fragments de récits faits par le maître.

2° Exercices de mémoire.

Récitations de poésies d'un genre très simple.

3° Exercices écrits.

Dictées graduées d'orthographe usuelle et d'orthographe de règles.

Petits exercices grammaticaux de forme très variée.

Reproduction écrite (au tableau noir, sur l'ardoise, sur cahier), de quelques phrases expliquées précédemment.

Composition de petites phrases avec des éléments donnés.

4° Exercices d'analyse.

Analyse grammaticale (le plus souvent orale, quelquefois écrite).

Décomposition de la proposition en ses termes essentiels.

5° Lecture à haute voix par le maître, deux fois par semaine, d'un morceau propre à intéresser les enfants.

COURS MOYEN

Grammaire élémentaire. — Les dix parties du discours. — Conjugaisons. — Notions de syntaxe.

Règles générales du participe passé. Notions sur les familles de mots, les mots dérivés et composés. Principes de la ponctuation.

1° Exercices oraux. — Élocution et prononciation : Interrogations grammaticales.

Reproduction de récits faits de vive voix ; résumé de morceaux lus en classe.

2° Exercices de mémoire :

Récitation de fables, de petites poésies, de quelques morceaux de prose.

3° Exercices écrits :

Dictées prises autant que possible dans les auteurs classiques et sans recherche des difficultés grammaticales.

Exercices d'invention, de construction de phrases ; homonymes, synonymes.

Correction mutuelle des dictées et des exercices par les élèves.

Reproduction écrite et non littérale de morceaux lus en classe ou à domicile, et de récits faits de vive voix par le maître.

Premiers exercices de rédaction sur les sujets les plus simples et les mieux connus des enfants.

4° Exercices d'analyse :

Analyse grammaticale, surtout orale.

Analyse logique, bornée aux distinctions fondamentales.

5° Lecture à haute voix par le maître, deux fois par semaine, de morceaux empruntés aux auteurs classiques.

COURS SUPÉRIEUR

Revision de la grammaire et de la syntaxe.

Étude de la proposition et des principales sortes de propositions.

Fonctions des mots dans la phrase.

Principales règles relatives à l'emploi des mots et à la concordance des temps.

Cas difficiles que présente l'orthographe de certains noms, pronoms, adjectifs, verbes irréguliers.

Notions d'étymologie usuelle et de dérivation.

1° Exercices oraux. — Suite et développement des exercices d'élocution.

Compte rendu de lectures, de leçons, de promenades, d'expériences, etc.

Exposé de vive voix par l'élève d'un morceau historique ou littéraire qu'il a été chargé de lire et d'analyser.

2° Exercices de mémoire :

Récitation expressive de morceaux choisis, en prose et en vers, de dialogues, de scènes empruntées aux classiques.

3° Exercices écrits :

Dictées prises dans les auteurs classiques et sans recherche des difficultés grammaticales.

Exercices sur la dérivation et la composition des mots sur l'étymologie, sur l'application des règles les plus importantes de la syntaxe.

Rédaction sur des sujets simples. — Comptes rendus de leçons et de lectures.

4° Exercices d'analyse :

Questions d'analyse grammaticale à propos de cas difficiles rencontrés dans la lecture.

Exercices oraux d'analyse logique.

5° Lectures par le maître, avec le concours des élèves : sujets littéraires, dramatiques, historiques.

4° Histoire.

COURS ÉLÉMENTAIRE

Récits et entretiens familiers sur les plus grands personnages et les faits principaux de l'histoire nationale, jusqu'au commencement de la guerre de Cent ans.

COURS MOYEN

Cours élémentaire d'histoire de France, insistant exclusivement sur les faits essentiels depuis la guerre de Cent ans.

Exemple de répartition trimestrielle.

1er trimestre : De 1328 à 1610.
2e trimestre : De 1610 à 1789.
3e trimestre : De 1789 à nos jours.
4e trimestre : Revision.

COURS SUPÉRIEUR

Notions très sommaires d'histoire générale : pour l'antiquité, l'Égypte, les Juifs, la Grèce, Rome ; pour le moyen âge et les temps modernes, grands événements étudiés surtout dans leurs rapports avec l'histoire de France.

Revision méthodique de l'histoire de France ; étude plus approfondie de la période moderne.

5° Géographie.

COURS ÉLÉMENTAIRE

Suite et développement des exercices du premier âge.

Les points cardinaux non appris par cœur, mais trouvés sur le terrain, dans la cour, dans les promenades, d'après la position du soleil.

Exercices d'observation : les saisons, les principaux phénomènes atmosphériques, l'horizon, les accidents du sol, etc.

Explication des termes géographiques (montagnes, fleuves, mers, golfes, isthmes, détroits, etc.), en partant toujours d'objets vus par l'élève et en procédant par analogie.

Préparation à l'étude de la géographie, par la méthode intuitive et descriptive :

1° La géographie locale (maison, rue, hameau, commune, canton, etc.).

2° La géographie générale (la terre, sa forme, son étendue, ses grandes divisions, leurs subdivisions).

Idée de la représentation cartographique : éléments de la lecture des plans et cartes.

Globe terrestre, continents et océans.

Entretiens sur le lieu natal.

COURS MOYEN

Géographie de la France et de ses colonies ;

Géographie physique ;

Géographie politique, avec étude plus approfondie du canton, du département, de la région.

Exercices de cartographie au tableau noir et sur cahier, sans calque.

COURS SUPÉRIEUR

Revision et développement de la géographie de la France.

Géographie physique et politique de l'Europe.

Géographie plus sommaire des autres parties du monde.
Les colonies françaises.
Exercices cartographiques de mémoire.

6° Instruction civique, droit usuel, notions d'économie politique.

COURS ÉLÉMENTAIRE

Explications très familières, à propos de la lecture, des mots pouvant éveiller une idée nationale tels que : citoyen, soldat, armée, patrie ; — commune, canton, département, nation ; — loi, justice, force publique, etc.

COURS MOYEN

Notions très sommaires sur l'organisation de la France.
Le citoyen, ses obligations et ses droits ; l'obligation scolaire, le service militaire, l'impôt, le suffrage universel.
La commune, le maire et le conseil municipal.
Le département, le préfet et le conseil général.
L'État, le pouvoir législatif, le pouvoir exécutif, la justice.

COURS SUPÉRIEUR

Notions plus approfondies sur l'organisation politique, administrative et judiciaire de la France :
La constitution, le Président de la République, le Sénat, la Chambre des députés, la loi ; — l'administration centrale, départementale et communale, les diverses autorités ; — la justice civile et pénale ; — l'enseignement, ses divers degrés ; — la force publique, l'armée.
Notions très élémentaires de droit pratique :
L'état civil, la protection des mineurs ; — la propriété, les successions ; — les contrats les plus usuels : vente, louage, etc.
Entretiens préparatoires à l'intelligence des notions les plus élémentaires d'économie politique ; l'homme et ses besoins : la société et ses avantages ; les matières premières, le capital, le travail et l'association. La production et l'échange ; l'épargne ; les sociétés de prévoyance, de secours mutuels, de retraite.

7° Calcul, Arithmétique.

COURS ÉLÉMENTAIRE

Principes de la numération parlée et de la numération écrite.
Calcul mental :
Les quatre règles appliquées intuitivement d'abord à des nombres de 1 à 10 ; puis de 1 à 20 ; puis de 1 à 100.
Étude de la table d'addition et de la table de multiplication.
Calcul écrit :
L'addition, la soustraction, la multiplication, règles générales des trois opérations sur les nombres entiers. La division bornée aux nombres de deux chiffres au diviseur.

Petits problèmes oraux ou écrits, portant sur les sujets les plus usuels ; exercices de raisonnement sur les problèmes et sur les opérations exécutés.

Notion du mètre, du litre, du franc, du gramme, de leurs multiples et sous-multiples.

COURS MOYEN

Revision du cours précédent.

La division des nombres entiers.

Idée générale des fractions.

Les fractions décimales.

Application des quatre règles aux nombres décimaux.

Règle de trois, règle d'intérêt simple.

Système légal des poids et mesures.

Problèmes et exercices d'application. — Solutions raisonnées.

Suite et développement des exercices de calcul mental appliqués à toutes ces opérations.

COURS SUPÉRIEUR

Revision avec développement, d'une part, pour la théorie et le raisonnement ; d'autre part, pour la recherche des procédés rapides, soit de calcul mental, soit de calcul écrit.

Nombres premiers. — Caractères de divisibilité les plus importants. — Principes de la décomposition d'un nombre en ses facteurs premiers. — Plus grand commun diviseur. — Méthode de réduction à l'unité appliquée à la résolution des problèmes d'intérêt, d'escompte, de partage, de moyennes, etc.

Système métrique, applications à la mesure des volumes et à leurs rapports avec les poids. Premières notions de comptabilité.

8° Géométrie.

COURS ÉLÉMENTAIRE

Simples exercices pour faire reconnaître et désigner les figures régulières les plus élémentaires, carré, rectangle, triangle, cercle.

Différentes sortes d'angles.

Idée des trois dimensions.

Notions sur les solides au moyen de modèles en relief.

Exercices fréquents de mesure et de comparaison des grandeurs par le coup d'œil ; appréciation approximative des distances et leur évaluation en mesures métriques.

COURS MOYEN

Étude et représentation graphique au tableau noir des figures de géométrie plane et de leurs combinaisons les plus simples.

Notions pratiques sur le cube, le prisme, le cylindre, la sphère, sur leurs propriétés fondamentales ; applications au système métrique.

COURS SUPÉRIEUR

Notions sommaires sur la géométrie plane et sur la mesure des volumes.

Pour les garçons :

Application aux opérations les plus simples de l'arpentage.

Idée du nivellement.

9° Dessin d'ornement.

(Arrêté du 14 janvier 1881.)

COURS ÉLÉMENTAIRE

Tracé des lignes droites et leur division en parties égales Évaluation des rapports des lignes entre elles. Reproduction et évaluation des angles.

Premiers principes du dessin d'ornement. Circonférences, polygones réguliers, rosaces étoilées.

COURS MOYEN

Dessin à main levée. — Courbes géométriques usuelles : ellipses, spirales, etc. Courbes empruntées au règne végétal : tiges, feuilles, fleurs.

Copie de plâtres représentant des ornements plans d'un faible relief.

Premières notions de dessin géométral et éléments de perspective.

Représentation géométrale au trait et représentation perspective, au trait, puis avec les ombres, de solides géométriques et d'objets usuels simples.

Dessin géométrique. — Emploi (au tableau) des instruments servant au tracé des lignes droites et des circonférences :

Règle, compas, équerre et rapporteur.

Se borner, dans cette partie du cours, à faire comprendre aux élèves l'usage de ces instruments dont ils acquerront le maniement dans le cours supérieur.

COURS SUPÉRIEUR

Dessin à main levée. — Dessin, d'après l'estampe et d'après le relief, d'ornements purement géométriques : moulures, oves, rais de cœur, perles, denticules, etc.

Dessin, d'après l'estampe et d'après le relief, d'ornements empruntant leurs éléments au règne végétal : feuilles, fleurs et fruits, palmettes, rinceaux, etc.

Notions élémentaires sur les ordres d'architecture données au tableau par le maître (3 leçons).

Dessin de la tête humaine : ses parties, ses proportions.

Dessin géométrique. — Exécution sur le papier, avec l'aide des instruments, des tracés géométriques qui ont été faits au tableau dans le cours moyen.

Principes du lavis à teintes plates.

Dessins reproduisant des motifs de décoration de surfaces planes ou d'un faible relief : carrelages, parquetages, vitraux, panneaux, plafonds. Lavis à l'encre de Chine et à la couleur de quelques-uns de ces dessins.

Relevé avec cotes, et représentation géométrale au trait, de solides géométriques et d'objets simples, tels que : assemblages de charpente et de menuiserie, dispositions extérieures d'appareils de pierre de taille, grosses pièces de serrurerie, meubles les plus ordinaires, etc. — Emploi du lavis pour exprimer la nature des matériaux. — Lavis des plans et des cartes.

10° Éléments usuels des sciences physiques et naturelles.

COURS ÉLÉMENTAIRE

Leçons de choses graduées d'après un plan que le maître choisira, mais qui, une fois adopté, devra être suivi régulièrement :

L'homme, les animaux, les végétaux, les minéraux : observation d'objets et de phénomènes usuels avec des explications simples.

Notions sommaires sur la transformation des matières premières en matières ouvrées d'usage courant (aliments, tissus, papiers, bois, pierres, métaux).

Petites collections faites par les élèves, notamment au cours des promenades scolaires.

COURS MOYEN

Notions très élémentaires de sciences naturelles.

L'homme. — Description sommaire du corps humain et idée des principales fonctions de la vie.

Les animaux. — Notion des grands embranchements et de la division des vertébrés en classes, à l'aide d'un animal pris comme type de chaque groupe.

Les végétaux. — Étude, sur quelques types choisis, des principaux organes de la plante : notion des grandes divisions du règne végétal, indication de plantes utiles et nuisibles (surtout dans les promenades scolaires).

Les trois états des corps. Notions sur l'air et l'eau et sur la combustion : petites démonstrations expérimentales.

COURS SUPÉRIEUR

Notions de sciences naturelles, revision avec extension du cours moyen.

L'homme. — Notions sur la digestion, la circulation, la respiration, le système nerveux, les organes des sens. Conseils pratiques d'hygiène. — Abus de l'alcool, du tabac, etc.

Les animaux. — Grands traits de la classification. Animaux utiles et animaux nuisibles.

Les végétaux. — Parties essentielles de la plante ; principaux groupes. — Herborisations.

Les minéraux. — Notions sommaires sur le sol, les roches, les fossiles, les terrains : exemples tirés de la contrée. Excursions et petites collections.

Premières notions de physique. — Pesanteur. Levier. Premiers principes de l'équilibre des liquides. Pression atmosphérique : baromètre.

Notions très élémentaires et expériences les plus faciles sur la chaleur, la lumière, l'électricité, le magnétisme (thermomètre, machine à vapeur, paratonnerre, télégraphe, boussole).

Premières notions de chimie. — Idée des corps simples, des corps composés. Métaux et sels usuels.

11° Agriculture et Horticulture.

(Loi du 15 juin 1879, art. 10.)

COURS ÉLÉMENTAIRE

Premières leçons dans le jardin de l'école.

COURS MOYEN

Notions — à propos des lectures, des leçons de choses et des promenades — sur les principales espèces de sols, les engrais, les travaux et les instruments usuels de culture (bêche, hoyau, charrue, etc).

COURS SUPÉRIEUR

Notions plus méthodiques sur les travaux agricoles, les outils aratoires, le drainage, les engrais naturels et artificiels, les semailles et les récoltes ; — sur les animaux domestiques, — sur la comptabilité agricole.

Notions d'horticulture : Principaux procédés de multiplication des végétaux les plus utiles de la contrée.

Notions d'arboriculture : Greffes les plus importantes.

12° Chant.

COURS ÉLÉMENTAIRE

Chants appris tout d'abord exclusivement par l'audition. — Lecture des notes.

COURS MOYEN

Chants d'ensemble à une et à deux voix appris par l'audition.

Connaissance des notes, portée, clef de *sol* ; lecture, premiers exercices d'intonation, durée, ronde, blanche, noire, croches, silences, mesures à deux, trois et quatre temps ; lecture des notes avec la durée en battant la mesure.

Exercices les plus simples de solfège, dictées orales.

COURS SUPÉRIEUR

Continuation du cours moyen.

Exercices d'intonation. Clef de *sol* et clef de *fa*. Gamme diatonique

majeure, intervalles naturels, signes altératifs. Principaux tons majeurs et mineurs. Durée.

Exercices de solfège, dictées orales. Exécution de morceaux d'ensemble à une et à deux parties.

III. — Éducation morale.

1° OBJET DE L'ENSEIGNEMENT MORAL

L'éducation morale se distingue profondément par son but et par ses caractères essentiels des deux autres parties du programme.

But et caractères essentiels de cet enseignement. — L'enseignement moral est destiné à compléter et à relier, à relever et à ennoblir tous les enseignements de l'école. Tandis que les autres études développent chacune un ordre spécial d'aptitudes et de connaissances utiles, celle-ci tend à développer dans l'homme l'homme lui-même c'est-à-dire un cœur, une intelligence, une conscience.

Par là même l'enseignement moral se meut dans une tout autre sphère que le reste de l'enseignement. La force de l'éducation morale dépend bien moins de la précision et de la liaison logique des vérités enseignées que de l'intensité du sentiment, de la vivacité des impressions et de la chaleur communicative de la conviction. Cette éducation n'a pas pour but de faire *savoir*, mais de faire *vouloir;* elle émeut plus qu'elle ne démontre; devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du cœur que du raisonnement ; elle n'entreprend pas d'analyser toutes les raisons de l'acte moral, elle cherche avant tout à le produire, à le répéter, à en faire une habitude qui gouverne la vie. A l'école primaire surtout, ce n'est pas une science, c'est un art, l'art d'incliner la volonté libre vers le bien.

Rôle de l'instituteur dans cet enseignement. — L'instituteur est chargé de cette partie de l'éducation, en même temps que des autres, comme représentant de la société : la société laïque et démocratique a en effet l'intérêt le plus direct à ce que tous ses membres soient initiés de bonne heure et par des leçons ineffaçables au sentiment de leur dignité et à un sentiment non moins profond de leur devoir et de leur responsabilité personnelle.

Pour atteindre ce but, l'instituteur n'a pas à enseigner de toutes pièces une morale théorique suivie d'une morale pratique, comme s'il s'adressait à des enfants dépourvus de toute notion préalable du bien et du mal: l'immense majorité lui arrive au contraire ayant déjà reçu ou recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée d'un Dieu auteur de l'univers et père des hommes, avec les traditions, les croyances, les pratiques d'un culte chrétien ou israélite; au moyen de ce culte et sous les formes qui lui sont particulières, ils ont déjà reçu les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle ; mais ces notions sont encore chez eux à l'état de germe naissant et fragile, elles n'ont pas pénétré profondément

en eux-mêmes; elles sont fugitives et confuses, plutôt entrevues que possédées, confiées à la mémoire bien plus qu'à la conscience à peine exercée encore. Elles attendent d'être mûries et développées par une culture convenable. C'est cette culture que l'instituteur public va leur donner.

Sa mission est donc bien délimitée; elle consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves, pour toute leur vie, en les faisant passer dans la pratique quotidienne, ces notions essentielles de moralité humaine communes à tous les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés. Il peut remplir cette mission sans avoir à faire personnellement ni adhésion, ni opposition à aucune des diverses croyances confessionnelles auxquelles ses élèves associent et mêlent les principes généraux de la morale.

Il prend ces enfants tels qu'ils lui viennent, avec leurs idées et leur langage, avec les croyances qu'ils tiennent de la famille, et il n'a d'autre souci que de leur apprendre à en tirer ce qu'elles contiennent de plus précieux au point de vue social, c'est-à-dire les préceptes d'une haute moralité.

Objet propre et limites de cet enseignement. — L'enseignement moral laïque se distingue donc de l'enseignement religieux sans le contredire. L'instituteur ne se substitue ni au prêtre, ni au père de famille ; il joint ses efforts aux leurs pour faire de chaque enfant un honnête homme. Il doit insister sur les devoirs qui rapprochent les hommes et non sur les dogmes qui les divisent. Toute discussion théologique et philosophique lui est manifestement interdite par le caractère même de ses fonctions, par l'âge de ses élèves, par la confiance des familles et de l'État : il concentre tous ses efforts sur un problème d'une autre nature, mais non moins ardu, par cela même qu'il est exclusivement pratique : c'est de faire faire à tous ces enfants l'apprentissage effectif de la vie morale.

Plus tard, devenus citoyens, ils seront peut-être séparés par des opinions dogmatiques, mais du moins ils seront d'accord dans la pratique pour placer le but de la vie aussi haut que possible, pour avoir la même horreur de tout ce qui est bas et vil, la même admiration de ce qui est noble et généreux, la même délicatesse dans l'appréciation du devoir, pour aspirer au perfectionnement moral, quelques efforts qu'il coûte, pour se sentir unis dans ce culte général du bien, du beau et du vrai qui est aussi une forme, et non la moins pure, du sentiment religieux.

2° MÉTHODE

Caractères de la méthode en ce qui concerne l'élève. — Pour que la culture morale, entendue comme il est dit plus haut, soit possible et soit efficace dans l'enseignement primaire, une condition est indispensable : c'est que cet enseignement atteigne au vif de l'âme, qu'il ne se confonde ni par le ton, ni par le caractère, ni par la

la forme, avec une leçon proprement dite. Il ne suffit pas de donner à l'élève des notions correctes et de le munir de sages maximes, il faut arriver à faire éclore en lui des sentiments assez vrais et assez forts pour l'aider un jour, dans la lutte de la vie, à triompher des passions et des vices. On demande à l'instituteur non pas d'orner la mémoire de l'enfant, mais de toucher son cœur, de lui faire ressentir, par une expérience directe, la majesté de la loi morale ; c'est assez dire que les moyens à employer ne peuvent être semblables à ceux d'un cours de science ou de grammaire. Ils doivent être non seulement plus souples et plus variés, mais plus intimes, plus émouvants, plus pratiques, d'un caractère tout ensemble moins didactique et plus grave.

L'instituteur ne saurait trop se représenter qu'il s'agit pour lui de former, chez l'enfant, le sens moral, de l'aiguiser, de le redresser parfois, de l'affermir toujours; et, pour y parvenir, le plus sûr moyen dont dispose un maître qui n'a que si peu de temps pour une œuvre si longue, c'est d'exercer beaucoup, et avec un soin extrême, ce délicat instrument de la conscience. Qu'il se borne aux points essentiels, qu'il reste élémentaire, mais clair, mais simple, mais impératif et persuasif tout ensemble. Il doit laisser de côté les développements qui trouveraient leur place dans un enseignement plus élevé; pour lui la tâche se borne à accumuler, dans l'esprit et dans le cœur de l'enfant qu'il entreprend de façonner à la vie morale, assez de beaux exemples, assez de bonnes impressions, assez de saines idées, d'habitudes salutaires et de nobles aspirations pour que cet enfant emporte de l'école, avec son petit patrimoine de connaissances élémentaires, un trésor plus précieux encore, une conscience droite.

Caractères de la méthode en ce qui concerne le maître. — Deux choses sont expressément recommandées aux maîtres. D'une part, pour que l'élève se pénètre de ce respect de la loi morale qui est à lui seul toute une éducation, il faut premièrement que par son caractère, par sa conduite, par son langage, il soit lui-même le plus persuasif des exemples. Dans cet ordre d'enseignement, ce qui ne vient pas du cœur ne va pas au cœur. Un maître qui récite des préceptes, qui parle du devoir sans conviction, sans chaleur, fait bien pis que perdre sa peine, il est en faute : un cours de morale régulier, mais froid, banal et sec, n'enseigne pas la morale, parce qu'il ne la fait pas aimer. Le plus simple récit où l'enfant pourra surprendre un accent de gravité, un seul mot sincère, vaut mieux qu'une longue suite de leçons machinales.

D'autre part, — et il est à peine besoin de formuler cette prescription — le maître devra éviter comme une mauvaise action tout ce qui dans son langage ou dans son attitude blesserait les croyances religieuses des enfants confiés à ses soins, tout ce qui porterait le trouble dans leur esprit, tout ce qui trahirait de sa

ce que vous voudriez qu'ils vous fissent.)— Ne porter atteinte ni à la vie, ni à la personne, ni aux biens, ni à la réputation d'autrui. — Bonté, fraternité, tolérance ; respect de la croyance d'autrui.

N. B. — Dans tout ce cours, l'instituteur prend pour point de départ l'existence de la conscience, de la loi morale et de l'obligation. Il fait appel au sentiment et à l'idée du devoir, au sentiment et à l'idée de la responsabilité, il n'entreprend pas de les démontrer par exposé théorique.

Devoirs envers Dieu. — L'instituteur n'est pas chargé de faire un cours *ex professo* sur la nature et les attributs de Dieu ; l'enseignement qu'il doit donner à tous indistinctement se borne à deux points :

D'abord il leur apprend à ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu ; il associe étroitement dans leur esprit à l'idée de la Cause première et de l'Être parfait un sentiment de respect et de vénération; et il habitue chacun d'eux à environner du même respect cette notion de Dieu, alors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de celles de sa propre religion.

Ensuite, et sans s'occuper des prescriptions spéciales aux diverses communions, l'instituteur s'attache à faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison.

COURS SUPÉRIEUR (DE 11 A 13 ANS)

Entretiens, lectures, exercices pratiques, comme dans les deux cours précédents. Celui-ci comprend de plus, en une série régulière de leçons dont le nombre et l'ordre pourront varier, un enseignement élémentaire de la morale en général et plus particulièrement de la *morale sociale*, d'après le programme ci-après :

1° *La Famille.* — Devoirs des parents et des enfants. Devoirs réciproques des maîtres et des serviteurs.

2° *La Société.* — Nécessité et bienfaits de la société. La justice, condition de toute société. La solidarité, la fraternité humaine.

Applications et développements de l'idée de justice : respect de la vie et de la liberté humaine, respect de la propriété, respect de la parole donnée, respect de l'honneur et de la réputation d'autrui. La probité, l'équité, la délicatesse. Respect des opinions et des croyances.

Applications et développements de l'idée de *charité* ou de *fraternité*. Ses divers degrés, devoirs de bienveillance, de reconnaissance, de tolérance, de clémence, etc. Le dévouement, forme suprême de la charité ; montrer qu'il peut trouver place dans la vie de tous les jours.

3° *La Patrie.* — Ce que l'homme doit à la patrie: l'obéissance aux

lois, le service militaire (discipline, dévouement, fidélité au drapeau); — l'impôt (condamnation de toute fraude envers l'État); — le vote (il est moralement obligatoire; il doit être libre, consciencieux, désintéressé, éclairé). — Droits qui correspondent à ces devoirs: liberté individuelle, liberté de conscience, liberté de travail, liberté d'association. Garantie de la sécurité de la vie et des biens de tous. La souveraineté nationale. Explication de la devise républicaine: Liberté, Egalité, Fraternité.

Dans chacun de ces chapitres du cours de morale sociale, on fera remarquer à l'élève, sans entrer dans des discussions métaphysiques:

1° La différence entre le devoir et l'intérêt, même lorsqu'ils semblent se confondre, c'est-à-dire le caractère impératif et désintéressé du devoir;

2° La distinction entre la loi écrite et la loi morale: l'une fixe un minimum de prescriptions que la société impose à tous ses membres sous des peines déterminées, l'autre impose à chacun dans le secret de sa conscience un devoir que nul ne le contraint à remplir, mais auquel il ne peut faillir sans se sentir coupable envers lui-même et envers Dieu.

LES COMITES DE CORRECTION DÉPARTEMENTAUX

Les lecteurs de la *Revue pédagogique* connaissent, tout au moins de nom, le Comité central de correction, organisé par les soins du ministère de l'instruction publique, dont la mission est de préparer, à distance et par correspondance, les candidats à la direction et au professorat des écoles normales. Institué à la fin de 1880, il n'a guère commencé à fonctionner régulièrement qu'au milieu de l'année 1881.

On sait les motifs de cette création. La faiblesse des examens, l'insuffisance manifeste des candidats, qui manquaient des connaissances indispensables, faisaient un devoir à l'administration, éclairée bientôt sur la véritable cause de cette infériorité, de ne rien négliger pour y porter remède. Évidemment les candidats n'étaient pas seuls coupables, il ne fallait les accuser ni de mauvais vouloir ni de paresse : une préparation toute personnelle, faite sans règles, sans guides, sans conseils, dans l'isolement, et pour ainsi dire au hasard, devait évidemment présenter de grandes lacunes. Ce n'était pas assez pour les candidats de traiter chez eux, tant bien que mal, des sujets de composition recueillis çà et là sans suite et sans ordre logique; il était de toute nécessité qu'une fois les sujets traités, les rédactions fussent soigneusement revues par des professeurs compétents et renvoyées ensuite à leurs auteurs, afin que ceux-ci pussent se rendre compte de leurs erreurs et donner une direction meilleure à leurs efforts. L'institution du Comité central de correction répondait à ce besoin.

Aussi reçut-il immédiatement un nombre considérable de copies. Un nouveau bureau, le sixième, créé à la direction de l'enseignement primaire, fut chargé, entre autres attributions, de centraliser ces copies, de les classer, de les adresser aux correcteurs désignés par le ministre, et de les retourner finalement à ceux qui les avaient envoyées. Jusqu'ici, malgré l'extension croissante de la tâche, les correcteurs y ont fait face. Mais il est permis cependant de prévoir le jour où, le nombre

des envois allant toujours croissant, la meilleure volonté et l'activité la plus soutenue ne suffiront plus à une tâche devenue matériellement impossible.

En partie pour obvier à cet inconvénient, en partie aussi pour étendre à un plus grand nombre de membres de l'enseignement primaire le bienfait de cette institution en l'appliquant plus spécialement à la préparation du certificat d'aptitude pédagogique, un certain nombre de départements, par l'initiative directe de l'inspecteur d'académie et des inspecteurs primaires, ont eu la pensée de créer des comités de correction départementaux, fonctionnant à l'instar de celui de Paris.

C'est là une résolution à laquelle nous ne pouvons qu'applaudir et que nous voudrions voir se propager dans toute la France. Il faut que les moyens et les facilités de préparation se multiplient, alors qu'on demande au personnel enseignant de suffire à tant d'obligations nouvelles, d'élever sans cesse son propre niveau, de renouveler, d'étendre et de perfectionner sans relâche son instruction générale et son instruction professionnelle.

Dans les départements où cette institution a pris naissance, le comité de correction est généralement composé de l'inspecteur d'académie, des inspecteurs primaires, et du directeur et des professeurs de l'école normale; les copies sont centralisées entre les mains de l'inspecteur d'académie, à qui on doit les adresser, et qui se charge de la répartition entre les différents membres.

Tous les mois, le Bulletin départemental porte à la connaissance des intéressés les différents sujets de composition proposés par le comité. Ils comprennent le plus souvent un sujet de mathématiques et une composition française (histoire et géographie, instruction morale et civique, pédagogie, etc.).

Lorsqu'il y a lieu, les livres à consulter sont mentionnés en même temps que l'indication du sujet de composition. En effet, dans sa préparation, le candidat ne doit pas s'astreindre, comme il y est contraint au jour de l'examen, à ne consulter aucun ouvrage relatif à la matière qu'il traite: loin de là, il doit, au contraire, s'entourer de tous les secours, conseils ou livres, qu'il jugera le plus propres à rendre sa composition meilleure et plus substantielle; on ne lui demande que de s'abs-

tenir soigneusement non seulement des larcins, mais des emprunts inutiles et des longues citations : comme il n'aura pas de livre à l'examen, il fera toujours bien de fermer avant de prendre la plume ceux dont il se sera inspiré.

Pour mettre les livres à la portée de tous, il a été organisé récemment un service spécial de prêts gratuits par la bibliothèque centrale du Musée pédagogique. En outre, tous les chefs-lieux d'académie et bon nombre de chefs-lieux de département ont été dotés de bibliothèques pédagogiques dites *circulantes*, dont les livres sont confiés sous leur responsabilité aux personnes qui veulent s'en servir pour leur travail.

Les départements qui possèdent une bibliothèque circulante et un comité de correction ont réalisé, par l'institution de ce double service, un progrès dont les heureux résultats ne tarderont pas à se faire sentir.

Voici la liste des départements qui ont constitué, à notre connaissance, des comités de correction :

L'Allier, l'Ardèche, le Calvados, la Corse, la Côte-d'Or, la Lozère, la Manche, le Nord, le Pas-de-Calais, les Pyrénées-Orientales, les Deux-Sèvres, la Somme, la Haute-Vienne, l'Yonne.

Un comité a, en outre, été constitué au chef-lieu de l'académie de Toulouse, pour les huit départements de cette académie.

Nous espérons que, d'ici à peu de temps, l'exemple donné par ces départements aura trouvé de nombreux imitateurs.

LA LECTURE DES CARTES

Le Musée pédagogique a reçu d'un capitaine du génie, M. G. Dolot, différentes pièces relatives à un procédé pour la lecture des cartes, en usage dans une école régimentaire de Versailles, où il a eu un très grand succès, et dont l'application nous paraît devoir être très utilement essayée dans les écoles normales et même dans les écoles primaires.

Il est, en effet, aussi simple qu'ingénieux.

Voici, dans son ensemble, la méthode que suit M. Dolot.

Commençant par la planimétrie, il passe en revue tous les signes conventionnels employés, dans la carte de l'état-major à l'échelle de 1/80,000, pour la représentation des accidents topographiques, en insistant bien sur les ressemblances et les différences de quelques-uns de ces signes.

Pour le figuré du terrain, après avoir rappelé qu'une surface peut être définie géométriquement par la projection de ses horizontales, il fait voir que cette représentation abstraite peut être rendue sensible aux yeux, devenir une sorte d'image, si on y ajoute les teintes superposées suivant un diapason normal, dont les tons correspondent aux pentes, d'après des proportions convenues.

Puis il montre que, de même que pour le dessin de la figure les ombres peuvent être représentées aussi bien par une teinte fondue, appliquée avec une estompe ou un pinceau, que par des hachures parallèles ou entrecroisées, de même, pour figurer les pentes, on peut remplacer les teintes du diapason par des hachures parallèles tracées suivant un autre diapason réglementaire propre aux cartes gravées. Il fait voir ce diapason aux élèves et leur en explique l'usage. Comprenant comment le figuré du terrain est exécuté, ils peuvent remonter des hachures au terrain lui-même, et trouver approximativement la cote d'un point quelconque.

Une seule leçon d'une heure et demie suffit à M. Dolot pour exposer tout ce qui précède à des jeunes gens qui savent déjà

un peu de géométrie et possèdent quelques notions élémentaires sur les plans cotés.

Mais, dit M. Dolot, une leçon est peu de chose, si elle n'est pas accompagnée d'un exercice pratique, forçant les élèves à appliquer les principes exposés, et permettant de constater s'ils les ont compris.

Cet exercice intellectuel et ce contrôle forment précisément le procédé sur lequel nous appelons l'attention de nos lecteurs.

On met d'abord sous les yeux des élèves quelques plans en relief avec la partie de la carte qu'ils représentent, afin de leur permettre de comparer les reliefs et les hachures.

Cela fait, chaque élève reçoit une boîte plate, sans couvercle, de $0^m,20$ de côté et d'environ $0^m,05$ de hauteur, contenant du sable humide; c'est ce sable qu'il devra s'appliquer à modeler lui-même, suivant les formes du terrain représenté par un feuilleton découpé dans une carte d'état-major.

Pour rendre possible le modelage à la main, l'échelle sera amplifiée et prise quatre fois plus grande (1/20,000); pour faciliter ce travail d'agrandissement, on trace, à l'encre rouge, sur un feuilleton de $0^m,05$ de côté, un quadrillage de $0^m,01$ d'équidistance; ces lignes sont figurées par un nombre semblable de traits sur les bords mêmes de la boîte de $0^m,20$ de côté.

Par cette mise au carreau, avec un peu de soin, les élèves les moins habitués au dessin peuvent faire leur mise en place d'une façon suffisante.

Si les altitudes étaient établies à la même échelle, les mouvements du sol seraient presque insensibles. De même que dans tous les profils en long établis pour les chemins de fer, les routes, etc., on exagérera les dimensions verticales en prenant pour les hauteurs une échelle quatre fois plus grande que celle de la planimétrie, le 1/5,000, soit $0^m,001$ pour 5 mètres. La hauteur de la boîte, qui est de $0^m,05$, correspondra donc à une différence de niveau de 250 mètres, supérieure à celles qu'on rencontre dans les parties de la carte prises pour sujet d'étude.

L'élève, dit M. Dolot, commence par considérer son feuilleton, afin de bien saisir les formes générales, sans s'inquiéter des détails; il cherche ensuite le point le plus élevé de son terrain : en ajoutant 20 ou 30 mètres à l'altitude de ce point,

il aura une cote convenable pour le plan supérieur déterminé par le dessus de la boîte. Ce sera là le plan de comparaison auquel il rapportera tous les points cotés. Une règle posée en travers de la boîte permet en effet de porter en un point quelconque, avec un décimètre, la différence de hauteur existant entre ce point et le plan supérieur de comparaison. Quand on a établi les points cotés exactement ou déduits des courbes retrouvées sous les hachures, le reste est modelé au sentiment.

Une fois le figuré du terrain suffisamment rendu, on étend sur la surface, avec un pinceau, une dissolution de gomme arabique un peu épaisse, et on laisse sécher.

Lorsque la croûte ainsi formée est durcie, on esquisse, avec un crayon tendre, sur cette surface, les divers détails de la planimétrie, et on les lave au pinceau, comme on pourrait le faire sur une feuille de papier : on a même cet avantage que les corrections sont toujours possibles ; il suffit de gratter la surface, de remettre un peu de sable et de le coller.

Le Musée pédagogique possède deux échantillons de reliefs ainsi formés et dessinés, représentant les deux villages de Villers-sur-Pater et de Roche-sur-Linotte, dans la Haute-Saône, avec tous les détails topographiques avoisinants. L'un de ces deux spécimens est encadré dans sa boîte, l'autre en a été détaché. Ils sont très renseignants et très lisibles ; les couleurs, un peu ternes, se détachent néanmoins très suffisamment sur le fond gris du sable durci.

Dans l'école régimentaire où il a expérimenté son procédé en 1881, M. Dolot groupait les hommes par 15 ou 20 seulement, afin de permettre au professeur de passer près de chacun d'eux, et de faire opérer les corrections convenables. « Trois séances de deux heures, dit-il dans la note qui accompagne le procédé que nous avons sous les yeux, suffisent pour le modelé du terrain ; après avoir collé et laissé sécher pendant quelques jours, on expose les boîtes, soit au soleil, soit à la chaleur d'un poêle ; une dernière séance est employée au lavis de la planimétrie.

» C'est donc en tout au maximum dix heures que l'on a consacrées à cette instruction, et l'on est absolument certain du résultat. Cette méthode a été appliquée à 70 hommes de professions diverses, que l'on peut classer de la manière suivante

Élève de l'école centrale	1	Étudiants.	6
Employés des ponts et chaussées ou chemins de fer	17	Clerc de notaire	1
Dessinateurs ou géomètres. . .	26	Maçon.	1
Menuisiers.	5	Taillandier.	1
Terrassiers	3	Charpentier	1
Enfants de troupe	3	Vigneron	1
Peintre en bâtiment	1	Ajusteur.	1

» Près des deux tiers des hommes exercés au dessin étaient mieux préparés à cet enseignement; mais les vingt-six autres n'ont pas moins bien réussi. Aucun ne s'y est montré rebelle. Chacun a exécuté un relief; un seul; le plus mal rendu dénote une main inhabile, mais témoigne d'une intelligence suffisante de la carte. Le but n'est pas de faire des chefs-d'œuvre, mais d'apprendre à lire un nouvel alphabet: il a été atteint.

» Il est bon de remarquer, à ce sujet, que les ouvriers ont en général le sentiment de la forme plus développé que les étudiants; toute méthode d'instruction qui emploie des procédés tangibles, matériels, conduit avec eux à des résultats certains; il faut avant tout éviter le langage abstrait. »

Il va sans dire qu'à plus forte raison il en doit être de même avec les enfants des écoles, pour l'enseignement de ce procédé comme pour tous les autres.

M. Dolot fait remarquer encore qu'au point de vue du matériel le procédé employé ne coûte, pour ainsi dire, rien; il est applicable partout où on pourra se procurer un sable légèrement argileux, comme celui qu'on trouve sur le plateau de Satory.

Si on tient à conserver les plans exécutés, on peut remplacer les boîtes de bois par des boîtes en zinc à charnières permettant de sortir facilement le sable aggloméré.

STATISTIQUE DES CLASSES

On sait que l'on désigne sous le nom de *classe*, dans les écoles primaires, tout groupe d'élèves confiés à un maître, que ce soit un titulaire ou un adjoint régulièrement nommé.

Les 61,527 écoles publiques de France contiennent ensemble 83,446 classes, soit 21,919 classes de plus qu'il n'y a d'écoles.

Le ministre de l'instruction publique vient de faire faire une enquête ayant pour objet de connaître la répartition de la population scolaire dans ces 83,446 classes ou groupes d'élèves confiés à un seul maître. Voici les résultats de cette enquête.

Dans 48,884 classes publiques sur 83,446, le total des élèves inscrits n'atteint pas ou ne dépasse pas 50 ;

Dans 14,016 classes, dont 7,261 de garcons, 5,148 de filles et 1,607 mixtes, le total des inscrits s'élève de 51 à 60 ;

Dans 9,810 classes, dont 5,522 de garçons, 3,319 de filles et 969 mixtes, le total des inscrits s'élève de 61 à 70 ;

Dans 5,643 classes, dont 3,319 de garçons, 1,746 de filles et 578 mixtes, le total des élèves inscrits va de 71 à 80 ;

Dans 5,093 classes, dont 2,956 de garçons, 1,517 de filles et 620 mixtes, le nombre des élèves inscrits va de 81 à 90, 100, 110, 120 et même 150. Ces derniers chiffres ne sont pas, comme on pourrait le croire, de très rares exceptions.

La répartition des classes peut donc se faire de la manière suivante :

Classes de 50 élèves et au-dessous	48,884	soit	58.6 0/0
— 51 à 60 élèves	14,016	—	16.8 0/0
— 61 à 70.	9,810	—	11.7 0/0
— 71 à 80	5,643	—	6.8 0/0
— de plus de 80.	5,093	—	6.1 0/0

La proportion des classes de 61 à 70 élèves, qui est pour toute la France de 11,7 0/0, atteint :

Dans les Côtes-du-Nord, 18.4 0/0 ; dans le Loiret, 18.5 ; dans la Corrèze, 18.9 ; dans le Morbihan, 19.8 ; dans la Haute-Vienne, 20.2 ; dans Loir-et-Cher, 20.7 ; dans la Creuse, 23.9 ; dans le Nord, 25.5 ; dans la Seine, 27.6 0/0.

Pour les classes de 71 à 80 élèves, les départements qui dépassent le plus sensiblement la moyenne générale (6.8 0/0) sont :

Les Deux-Sèvres, 13.1 0/0 ; le Morbihan, 13.5 ; les Bouches-du-Rhône, 14.2 ; Saône-et-Loire et la Seine, 14.3 ; la Loire-Inférieure, 15.5 ; les Côtes-du-Nord, 16.5 ; le Finistère, 16.9 ; le Cher, 17.7 ; et le Nord, 20.8 0/0.

Enfin la proportion générale des classes de plus de 80 élèves, qui est de 6.1 0/0, atteint 14 0/0 dans l'Ille-et-Vilaine et le Loiret ; 15 0/0 dans la Vienne et la Creuse ; 17 0/0 dans le Cher ; 17.4 0/0 dans les Côtes-du-Nord ; 17.9 0/0 dans Saône-et-Loire ; 18.8 0/0 dans les Deux-Sèvres ; 20.8 0/0 dans le Gard ; 22.7 0/0 dans le Morbihan, et 30 0/0 (près du tiers) dans le Finistère.

LA PRESSE ET LES LIVRES

La réforme de l'instruction primaire en Belgique et l'enquête scolaire, par M. Maurice Rambert (*La Nouvelle Revue*, numéro du 1er juillet 1882. — Dans cet article, M. Maurice Rambert passe en revue les circonstances qui ont précédé et suivi chez nos voisins la promulgation de la loi libérale du 1er juillet 1879, destinée à remplacer la loi du 23 septembre 1842, comme, chez nous, la loi du 28 mars 1882 a remplacé celle du 15 mars 1850.

La partie la plus curieuse de cette intéressante étude est celle où M. Maurice Rambert résume les dépositions recueillies par une commission parlementaire que la Chambre belge des députés chargea, le 23 juillet 1880, « d'une enquête sur la situation morale et matérielle de l'enseignement primaire en Belgique, sur les résultats de la loi du 1er juillet 1879 et sur les moyens employés pour entraver l'exécution de ladite loi ».

Ce dernier point visait l'opposition passionnée et violente du clergé belge à une loi que les organes du parti appellent « la loi de malheur », parce qu'elle laisse l'enseignement religieux au soin des familles et des ministres des divers cultes, tout en stipulant « qu'un local, dans l'école, serait mis à la disposition des ministres des cultes pour y donner cet enseignement, soit avant, soit après l'heure des classes ».

Les commissaires enquêteurs ont constaté sur tous les points du pays les singuliers moyens employés par le clergé pour attirer les enfants dans les écoles libres ouvertes partout en face de l'école communale.

La loi laissant aux instituteurs et institutrices communaux la faculté de donner aux enfants des leçons de religion et de leur enseigner le catéchisme en dehors des heures de classe, les évêques le leur ont formellement interdit sous peine d'excommunication. Ils ont de même interdit aux prêtres de mettre le pied dans l'école communale pour y exercer leur ministère dans la mesure prescrite par la loi.

Dans les sermons, dans les conversations publiques, les curés ont hautement prêché la désobéissance à la loi de malheur. « Un curé déclare, dit M. Rambert, que « chaque fois que la loi de l'Église sera » en contradiction avec la loi civile, il désobéira à la loi civile. La » loi du 1er juillet, ajoute-t-il, est une loi immorale, il la déteste. »

Le meilleur moyen d'entraver l'exécution de la loi, remarque M. Rambert, c'était « d'embaucher le plus grand nombre possible d'instituteurs, afin de désorganiser l'enseignement officiel ». On n'y

manqua pas, et on obtint 1.177 démissions; « mais la moitié de ceux qui quittèrent l'enseignement public appartenaient à des congrégations. » La grande majorité résista, et il y eut pour ces fonctionnaires fidèles plus que du mérite à résister. D'abord on leur refusa les sacrements, à ceux surtout qui enseignaient le catéchisme; plus d'absolution ni de communion. « On ne les accepta même plus comme parrains; certains prêtres, agissant, disaient-ils, d'après les ordres de leurs supérieurs, allèrent jusqu'à refuser la bénédiction nuptiale à des conjoints qui la demandaient avec instance. » Ce fut un mot d'ordre donné d'en haut, et que durent suivre ceux mêmes qui, dans leur for intérieur, ne l'approuvaient pas. « L'enquête d'Alost a révélé qu'un curé, lié de la plus étroite amitié depuis plus de trente ans avec l'instituteur, avait été envoyé en disgrâce, comme aumônier d'hôpital, pour avoir fait cadeau à son vieil ami d'un panier de prunes cueillies dans son jardin. »

Dans les municipalités où les cléricaux étaient les maîtres, les instituteurs ont été en butte à de véritables persécutions. Ici, des négociants, circonvenus par le curé et menacés de perdre leurs pratiques, refusent aux instituteurs le vivre et le gîte, « l'eau, le pain, le sel »; là on laisse les écoles sans feu en hiver, on retarde indéfiniment des réparations urgentes, on ne paye pas les traitements. « Le ministre fut obligé de demander aux Chambres un crédit spécial pour faire face à ces dépenses, sauf à les recouvrer plus tard contre les communes. » Ailleurs ce sont d'autres vilenies : « Le curé de Bièvres, lorsqu'il arrivait, au commencement des offices, en face des élèves des écoles communales conduits par l'instituteur et l'institutrice, plongeait son goupillon jusqu'au fond du vase à l'eau bénite et faisait pleuvoir sur les maîtres et les enfants une véritable averse; ce qui, ajoute le témoin, faisait beaucoup rire le public. Et le bon curé ne craignait pas de se vanter d'un semblable exploit en disant après la messe: « Elle a été bien fournie aujourd'hui l'In- » stitutrice, cette schismatique. » Il avait, du reste, d'autres idées tout aussi facétieuses; un jour il fut surpris dans l'église en train de déclouer le support du banc de l'institutrice, afin d'amener une chute scandaleuse. »

Les membres des comités scolaires, les parents des enfants fréquentant les écoles communales n'ont pas été mieux traités que les instituteurs eux-mêmes. Voici, entre bien d'autres, quelques traits que cite M. Rambert.

Et d'abord des fragments de sermon du curé de Gros-Fays: « Tous ceux qui coopéreront au maintien des écoles officielles seront excommuniés ; il n'y aura plus pour eux ni baptême, ni communion, ni mariage, ni sacrements au lit de mort; ils vivront en concubinage comme les lapins. » Une autre fois, le même curé prêche la division des familles et termine par ces mots orduriers, « que je cite à regret, dit M. Rambert, pour donner une physionomie exacte de la

lutte dans les petites communes: « Il faut séparer les boucs des » brebis! Tas de lâches! tas de pourris! tas de ruinés! tas de goujats! » On a dit que j'allais quitter Gros-Fays, mais je ne quitterai pas » avant d'avoir aplati et réduit à rien les libéraux! »

C'est surtout aux petits, aux faibles, que s'est adressée la haine du clergé contre la loi du 1er juillet. Les prêtres ont tâché de gagner les enfants et les femmes, au risque de faire entrer la discorde dans les ménages. Ils « ont conseillé aux enfants de désobéir à leurs parents, si ceux-ci voulaient les contraindre à fréquenter l'école communale. Ils leur disaient comment ils devaient s'y prendre; ils devaient prier, pleurer, se jeter à leurs genoux, et, si ces moyens ne suffisaient pas, mentir et dissimuler, au besoin faire l'école buissonnière.

» Botte, Jules, tonnelier à Bièvres, déclare : « Mes enfants suivent malgré moi l'école catholique, et j'ai perdu toute autorité sur eux depuis qu'ils ont été retirés de l'école communale. J'ai voulu moi-même aller chercher mon fils qui est à l'école catholique; il est âgé de treize ans ; il m'a répondu, en termes orduriers, qu'il se moquait de moi. Il a ajouté : Coupez-moi en morceaux, si vous voulez ; je n'obéirai qu'à ce qui est juste et raisonnable, mais, pour les écoles communales, je n'irai pas. Mon enfant s'est alors sauvé. »

... » A Gedinne, une jeune fille de dix-neuf ans, pour ne pas aller à l'école dominicale ainsi que le voulait son père, abandonna la maison paternelle et resta absente un jour et deux nuits, sans qu'il fût possible aux parents de savoir ce qu'elle était devenue pendant son absence. »

« Mères de famille, dit le curé de Rienne, posez-vous contre vos maris! Contrecarrez-les! Posez-vous en maîtresses, en tigresses même, s'il le faut. Faites-vous battre et réclamez, si pas tous, réclamez au moins la moitié de vos enfants! C'est votre propriété. »

... « A Focant, le curé a dit à la femme de Félicien Pérot qu'il fallait absolument qu'elle vînt à bout de son mari, qu'elle devait se laisser battre, et, quand elle serait battue deux ou trois fois, qu'elle ne devait pas se rendre, qu'elle devait résister. Le conseil a été suivi, ajoute M. Rambert; seulement la femme a pensé qu'au lieu de se contenter de recevoir les coups, il était plus naturel de les rendre; qu'elle aurait ainsi bien plus vite raison de la résistance de son mari, et le témoin termine en disant : « Les époux se sont battus. Le mari est même venu un jour me montrer ses habits déchirés dans une lutte avec sa femme. Ces époux se sont quittés pendant deux ou trois semaines. Mais, tout de même, les enfants sont allés et restent à l'école catholique (1). »

---

(1) Ceux de nos lecteurs qui reçoivent le *Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique* trouveront, dans le n° 492 (13 mai 1882), partie non officielle, chronique de l'étranger, p. 299, un article intitulé : *L'enquête scolaire en Belgique*, où sont relatés, d'après les témoignages de l'enquête officielle, un grand nombre de faits analogues.

La conclusion de M. Rambert est que toutes ces violences tourneront contre le parti clérical. Le chiffre des enfants qui, au premier moment, ont quitté l'école communale a été considérable ; il s'élevait, au commencement de 1880, à la moitié de la population scolaire, environ 350,000 enfants. Mais aujourd'hui « les écoles libres se vident à leur tour ». Si l'on devait en croire une récente brochure de M. J. Malou, le *leader* du parti catholique, 450,000 élèves fréquenteraient les écoles libres ; « or, dit M. Rambert, on a constaté officiellement qu'à la même époque les écoles communales comptaient 400,000 élèves et que 150,000 enfants suivaient les cours moyens ou ne recevaient aucune instruction. Il y aurait donc eu, en même temps, en Belgique, un million d'enfants en âge d'école ; il en existe, tout au plus, réellement 840,000. A Malines, ville flamande, en 1880, les douze écoles communales ne renfermaient que 2,700 élèves; au mois d'avril 1881, le nombre des enfants fréquentant ces mêmes écoles s'est élevé à 3,700. » Le clergé, sans le vouloir, a rendu un grand service à l'instruction primaire et à la cause libérale en ranimant le zèle des instituteurs et celui du gouvernement, en donnant à l'école des recrues qu'elle n'aurait pas eues sans cette presse intéressée. D'autre part, les moyens employés ont aliéné à leurs auteurs « toutes les personnes qui n'étaient pas aveuglées par le fanatisme » : la présence des commissaires enquêteurs dans les communes a donné au paysan belge le sentiment de l'égalité des citoyens devant la loi, et les excès mêmes de ceux qui le mènent lui ont appris l'indifférence, le pire ennemi de toute doctrine qui vise à dominer et à s'imposer.

RAPPORT SUR L'ÉTAT MORAL, INTELLECTUEL ET MATÉRIEL DES POPULATIONS AGRICOLES DE LA FLANDRE FRANÇAISE, par M. Henri Baudrillart (*Compte-rendu des séances et travaux de l'Académie des sciences morales et politiques*, numéros de février-mars et d'avril-mai). — Dans ces articles, M. Henri Baudrillart étudie tout ce qui forme la vie sociale et économique des populations de la Flandre, comme il l'a fait précédemment pour celles de l'Artois et de la Normandie. Nous n'en prendrons que quelques pages, où il s'attache à marquer la part d'influence et aussi les lacunes de l'instruction et de l'éducation dans le pays flamand, surtout parmi les classes populaires.

Les populations du département du Nord sont douées assurément d'aptitudes natives qui leur permettent de faire très bonne figure dans l'ensemble du groupe français. Elles ont un bon sens solide, bien qu'un peu lourd, une volonté patiente et persévérante, une confiance tranquille et courageuse dans les libres efforts de leur initiative personnelle ; elles sont très sociables ; elles ne manquent pas non plus d'un certain goût, d'un penchant inné pour certains arts ; mais leur tempérament lymphatique les porte à la lenteur de l'esprit, à la mollesse, à l'apathie et à la sensualité. Il en est peu, d'après cela, à qui

l'instruction soit plus nécessaire. « Elles y suppléeraient difficilement, comme le font d'autres races plus vives, par les ressources de l'instinct et de l'expérience seule. » M. Baudrillart constate que l'instruction primaire a fait incontestablement de très grands progrès en Flandre, mais aussi que, dans les campagnes, l'usage de l'idiome local, du flamand, oppose à ce progrès un véritable obstacle. Nous transcrirons cette page, parce que les inconvénients qu'elle signale ne se rencontrent pas seulement en Flandre et que les vues de l'auteur peuvent éclairer un grand nombre de maîtres qui sont dans la même situation que les instituteurs flamands. « Nous avons senti, dit M. Baudrillart, peser comme une muraille morale dans certaines localités, où nous étions réduits à parler une langue qu'ils comprennent peu à des gens qui répondaient dans un patois que nous ne comprenions pas du tout. Outre ce sentiment pénible de se trouver comme étranger dans son propre pays, il en résulte une indéfinissable défiance chez des gens qui ne sont en communication que par interprète avec celui qui leur parle. Ils ne s'expliquent pas pourquoi on vient les visiter, même accompagné de quelque notable du pays, et, dans une mission scientifique, dont ils ne saisissent pas l'objet, ils sont volontiers prêts à soupçonner quelque arrière-pensée fiscale ou un projet intéressé. Le flamand occupe une place énorme, même dans des régions qui n'appartiennent pas à la Flandre flamingante, où il règne presque seul chez les paysans. Il souffre difficilement la rivalité du français dans les deux arrondissements considérables dont elle est formée, ceux de Dunkerque et de Hazebrouck. Dans un rapport rédigé en vue de notre dernière exposition, l'inspecteur d'académie de Lille, M. Anthoine (1), a montré, avec une insistance trop justifiée, la difficulté qu'en éprouve la propagation de l'instruction. L'enfant, arrivant à l'école, y doit apprendre le français, comme nos enfants à nous apprennent le latin, et la nécessité est plus urgente, car ce n'est pas en latin que se fait notre enseignement. Pour ces petits paysans, ils n'apprendront rien sans le français, à moins qu'on ne se mette à parler leur langue: c'est une sorte de cercle vicieux. La première condition n'est-elle pas, en effet, que l'enfant s'entende avec son maître? Quelles complications pour des études qui doivent avant tout être simples, brèves, rapides! « Nous ne cherchons pas, disait M. Anthoine, à détruire le flamand, » nous voudrions seulement qu'à côté le français s'implantât et prît » racine; les faits, il faut bien le reconnaître, ne donnent pas jus- » qu'ici raison à ce désir: il semble que l'une des deux langues ne » peut vivre qu'aux dépens de l'autre. » Grave et difficile situation, non pas sans issue pourtant. L'école résoudra le problème en y mettant du temps et de la patience. Il faut d'abord que partout, ce qui n'est pas jusqu'ici, l'enseignement se fasse en français. Les enfants

(1) Aujourd'hui inspecteur général.

s'y habituent comme il arrive pour toute langue, à force d'entendre répéter les mêmes mots désignant les mêmes idées et les mêmes objets. Ce qui se fait souvent ailleurs par l'usage seul, se fera ici à la fois par l'usage et par l'instruction régulière. La conversation, les morceaux répétés par cœur, récités devant un maître qui reprend jusqu'aux fautes de prononciation, achèveront de venir à bout de ces difficultés, déjà maîtrisées plus d'une fois. On devra assurer et hâter le résultat par des récompenses spéciales. On y arrivera aussi par les bibliothèques scolaires et populaires et par toutes les voies auxiliaires que peut indiquer l'expérience. Il est temps de se mettre sérieusement à une œuvre que nous avons jusqu'à présent beaucoup trop négligée (1). »

Au point de vue moral, « la population rurale de la Flandre française est assurément au nombre des meilleures, eu égard au nombre de bonnes et honnêtes familles qui y vivent dans un état de modeste aisance à force de travail et d'économie. Nulle province peut-être ne saurait montrer des habitudes plus rangées, plus de qualités domestiques, plus de ménagères émérites, ayant le culte du foyer. La sociabilité de la race se traduit aussi, sous l'impulsion d'une bonté naturelle et de l'esprit chrétien, par des habitudes de secours mutuel et par de nombreuses pratiques de charité ». Mais M. Baudrillart reproche aux Flamands de fâcheuses habitudes d'intempérance, l'ivrgonerie y exerçant pourtant moins de ravages que dans certains départements de la Normandie ou de la Bretagne ; il leur reproche aussi des détails de mœurs attestant un regrettable penchant à l'insensibilité et même à une cruauté froide, comme ces combats de coqs, qu'ils devraient laisser à l'Angleterre, comme ces *Sociétés* dites *de pinsons aveugles*, dont le nom même indique le barbare objet ; ces jeux où les oies et les canards servent de mire vivante et subissent, à la grande joie de la foule, des tortures odieuses. C'est à l'éducation que M. Baudrillart en appelle pour effacer ces vilaines taches. « L'éducation, nécessaire à tous, dit-il, l'est plus encore à ces natures mêlées de mollesse et de vitalité physique, lesquelles veulent, entre toutes, être élevées, raffermies, polies. L'instinct, qui supplée parfois si heureusement chez certaines races aux lacunes et aux imperfections de la culture, ne suffit pas ici, nous le répétons, à pourvoir à ce qui peut manquer en finesse, en délicatesse acquise, non plus qu'en énergie. Le frein qui arrête ne leur est pas seul nécessaire, il leur faut des stimulants et des ressorts qui les soutiennent, les animent et les prémunissent contre les défaillances. Ce n'est pas par une instruction qui ne développerait que les préoccupations de l'intérêt matériel qu'on peut espérer d'y réussir ; c'est par une culture morale capable de vivifier les âmes en y éveillant des sentiments un peu endormis, en y fortifiant les mobiles qui rendent l'idée du devoir plus constamment présente

(1) Numéro d'avril-mai, p. 555.

et plus efficace dans le train habituel des choses de la vie quotidienne. » Nous ajouterons que cette éducation doit être, au moins en très grande partie, l'œuvre de l'école primaire.

Livres pédagogiques, ou à l'usage spécial des maîtres, reçus récemment au Musée pédagogique.

De l'instruction publique en France, par M. *Christian de Trogoff*; Paris, 1882, 1 vol. petit in-12, Paul Ollendorff. — C'est une brochure de 80 pages, dans laquelle l'auteur étudie la question de l'instruction publique à trois points de vue différents: au point de vue économique, au point de vue politique et au point de vue social. La première partie, la plus originale peut-être, est une courte et piquante réfutation de la doctrine du « laissez faire, laisser passer » en matière d'instruction nationale. M. de Trogoff montre que l'instruction nationale doit constituer un service public, parce qu'à la considérer comme une industrie, c'est une industrie tout à fait à part, tant par son objet que par les conditions qu'elle exige aussi bien du consommateur que du producteur. C'est ainsi, par exemple, que l'industrie privée de l'enseignement aurait, en fait, une tendance nécessaire et naturelle à rechercher les milieux les plus riches et les plus peuplés à l'exclusion des milieux les plus pauvres et les moins habités. L'État seul peut établir entre ces milieux une équivalente répartition. La règle de l'industrie est aussi de produire avec le moins de frais possible. « Si nous examinons, dit M. de Trogoff, à quels éléments de valeur répond la légitime rémunération du maître, nous nous trouvons en présence d'un problème non purement économique, mais économique et psychologique à la fois. L'élément économique, c'est le temps journellement dépensé par le maître au service de l'enfant. Mais c'est surtout ici que le temps ne fait rien à l'affaire. L'important est que le maître sache et qu'il sache enseigner. Cette aptitude professionnelle représente le capital engagé : même quand il s'agit des notions les plus élémentaires, elle ne saurait être trop grande. Elle est due en partie à la nature, mais elle résulte surtout du travail accumulé. La libre concurrence aurait pour effet de la réduire au strict nécessaire : les maîtres seraient, suivant le mot de M. Bersot, « des machines à faire des machines ». Telles seraient les conséquences d'une conception purement économique de l'enseignement. On objectera que l'intérêt des familles, de la société, s'opposerait naturellement à cette décadence. Pour se convaincre du contraire, on n'aurait qu'à passer une journée dans un de ces établissements énergiquement dénommés les « boîtes à bachot ». Ils sont les produits directs de l'intérêt des familles, ils en sont les chefs-d'œuvre. D'un garçon incapable et inerte ils font en un an un bachelier. Jamais cafetier qui frelate ses liqueurs, jamais maquignon qui rajeunit ses chevaux, jamais vieille coquette qui peint son visage ne sont arrivés

à de pareils prodiges de sophistication. Loin d'être suspects aux familles et repoussants pour la jeunesse, de tels procédés sont accueillis avec empressement, et sont à peu près certains du succès commercial : les résultats sont garantis, comme vous pouvez le lire tous les jours dans les annonces entre l'Eau de Jouvence et la Crême de Ninon. »

C'est de cette même façon alerte et vive que M. de Trogoff s'attache à montrer, dans la seconde partie, que l'Église, qui seule pourrait disputer à l'État l'instruction publique, ne peut ni ne veut rendre cette instruction véritablement nationale, et qu'il développe, dans la troisième, la méthode suivie par l'État, particulièrement dans ces derniers temps, pour mettre l'enseignement public, à ses différents degrés, « en harmonie avec les institutions politiques de la nation, avec son histoire et son esprit général, avec les besoins distincts et les vocations spéciales des classes dont elle se compose ».

Recueil de sujets de composition donnés en 1880 et 1881 aux examens du certificat d'études primaires, précédé d'un Résumé de la législation relative à ces épreuves et de conseils aux candidats, par M. *E. d'Ollendon*, sous-chef de bureau au ministère de l'instruction publique, Paris, 1882, 1 vol. in-12, Ch. Delagrave. — Ce volume contient les sujets de composition donnés dans vingt-quatre départements, y compris le département de la Seine. C'est assez dire qu'il fournira aux maîtres, pour le cours supérieur de leurs écoles, une ample moisson d'éléments pour la préparation de l'examen du certificat d'études.

Le Patriote, par M. *Paul Bourde*, Paris, 1882, un vol. in-12, Hachette et Cie. — C'est un traité de morale que M. Bourde, rédacteur au journal *le Temps*, nous offre sous ce titre. Cherchant quel principe on pourrait donner pour base à une morale laïque, il s'est arrêté à l'amour de la patrie, et il a essayé d'en faire découler les droits et les devoirs de l'homme, comme individu et comme membre de la société. Un souffle généreux et viril anime les pages du livre de M. Bourde; négligeant les abstractions métaphysiques, il ne fait appel qu'au bon sens et à la conscience de son lecteur; il ne le sermonne pas, il cause familièrement avec lui, l'entraîne et le persuade. Nous voudrions voir cet excellent ouvrage entre les mains de tous nos instituteurs et de tous les élèves de nos écoles normales.

Pour donner une idée de la manière de l'auteur, nous citerons une des pages qui nous ont le plus frappé, celle où, s'élevant bien au-dessus de la sagesse résignée du stoïcien ou du scepticisme désolant de l'Ecclésiaste, il proclame que l'effort humain n'est pas vain et que la foi au progrès correspond à une réalité.

« Lorsque tu te sentiras gagné par le découragement, dit-il, et que tu auras moins de goût à la vertu, retourne à la nature pour te réconforter.

» Regarde le vaste univers; il vit par le progrès : ce spectacle

— Une distribution de drapeaux aux bataillons scolaires a eu lieu à l'occasion de la fête nationale du 14 juillet. Un de nos collaborateurs ayant consacré dans ce numéro même un article spécial à l'intéressante question de l'enseignement militaire à l'école, nous ne reviendrons pas ici sur ce sujet.

— L'administration a souvent recommandé aux instituteurs d'explorer les archives paroissiales et communales et de collaborer ainsi aux recherches qui ont pour but de reconstituer l'histoire des provinces ou des villes, en tirant de l'oubli de précieux documents, ensevelis parfois au fond de villages obscurs. On peut faire d'heureuses trouvailles. C'est de cette manière qu'on a mis la main tout récemment sur l'acte de naissance du grand philosophe René Descartes. Cette pièce ignorée se trouvait dans les anciens registres de baptême de la petite commune de Sucé-sur-Erdre (Loire-Inférieure). Joachim Descartes, père du philosophe, conseiller au Parlement de Bretagne, possédait, en effet, dans la paroisse de Sucé deux propriétés: celle de Joille et celle de Chavagnes, celle-ci ayant fief et juridiction.

Voici la copie exacte de l'acte de naissance du fils de Joachim Descartes, René Descartes, l'illustre auteur du *Discours sur la méthode:*

Le neufième septembre mil six cent quarante-quatre, ont été faites les cérémonies du baptême fait le quinzième jour d'août par M. Gabriel Herbert, recteur de la paroisse de Sucé, d'un fils né le dit jour, quinzième d'août de la présente année, du légitime mariage d'escuyer messire Joachim des Cartes, conseiller du roi au parlement de ce païs, et de dame Marguerite Dupont, seigneur et dame de Chavagne. On lui a imposé le nom de René.

Le parrain a esté escuyer René des Cartes, sieur du Perron, et la marraine dame Françoise Becdelièvre, compagne d'escuyer Messire Guy du Pont, conseiller du roi au parlement de ce païs, seigneur d'Eschuilly.

(Suivent les signatures.)

De pareilles découvertes doivent encourager nos instituteurs à faire des recherches qui peuvent être si utiles à la science historique et dont le pays leur saura gré.

— Le doyen du haut personnel de l'enseignement primaire, M. J.-J. Rapet, est mort à Paris le 23 juillet dernier à l'âge de de 77 ans. La laborieuse carrière du défunt avait été appréciée dans les termes suivants par M. Guizot, sur le rapport duquel

l'Académie des sciences morales et politiques avait décerné en 1861 à M. Rapet le prix Halphen :

« Par la pratique comme par la théorie, M. Rapet a paru digne d'obtenir le prix fondé par M. Halphen. Directeur de l'école normale primaire de Périgueux dès 1833, M. Rapet est aujourd'hui inspecteur primaire dans toutes les communes du département de la Seine. Dans ces différentes situations, il a donné une utile impulsion à l'instruction primaire, dont il a secondé l'heureux développement de 1833 à 1847. Il a contribué plus que personne à fonder de bonnes écoles normales primaires, par l'exemple de l'école qu'il dirigeait dans la Dordogne, et qui pouvait servir de modèle aux autres. M. Rapet se recommande aussi par ses travaux variés sur l'instruction primaire. Il a obtenu six prix ou accessits à l'Institut, et l'Académie, qui les lui a accordés, lui a décerné le grand prix de 10,000 francs proposé pour un Manuel de morale et d'économie politique, à l'usage des classes ouvrières. M. Rapet est un des hommes qui ont le mieux concouru aux progrès de l'instruction primaire, soit comme directeur d'école normale, soit comme inspecteur, soit comme écrivain.

» Pendant trois ans, il a fait paraître un journal d'instruction primaire, *l'Education*, dans lequel il a traité toutes les questions les plus importantes. Au journal *l'Education*, publié de 1851 à 1853, a succédé le *Bulletin de l'Instruction primaire*, qui, de 1854 à 1857, a paru sous les auspices du gouvernement. M. Rapet a donné, en 1852, un *Cours élémentaire de la langue française*, en trois volumes, dont le succès a été si rapide, qu'il est arrivé à la cinquième édition en quelques années. Ayant vécu quelque temps auprès du P. Girard, M. Rapet s'est initié aux méthodes comme aux connaissances grammaticales de cet homme célèbre, et à la suite de ce commerce instructif, il a publié, de concert avec M. Michel, cinq volumes contenant des notices très nettes, très simples, très pratiques et fort propres à répandre le bon usage de la langue française. »

Devenu plus tard inspecteur général de l'enseignement primaire, M. Rapet avait été désigné en 1872 pour la direction du Musée pédagogique que M. Jules Simon se proposait de créer et qui resta alors, comme on le sait, à l'état de projet. Dans ces dernière années, il s'était consacré tout entier au soin d'enrichir

et de compléter son intéressante bibliothèque, dont l'État a fait l'acquisition en 1880.

— Dans sa séance du 22 juillet dernier, l'Académie des sciences morales et politiques a décerné le prix Halphen, destiné à récompenser « la personne qui aura le plus contribué à la propagation de l'instruction primaire, soit par ses livres, soit d'une manière pratique par ses efforts ou son enseignement », à M. L. Maggiolo, ancien professeur dans une école primaire supérieure, ancien principal de collège, ancien inspecteur d'académie, aujourd'hui recteur honoraire, et bien connu par ses recherches sur l'état de l'enseignement primaire en France avant 1789.

— Dimanche 6 août, M. Paul Bert, député, a fait dans la grande salle du palais du Trocadéro, à l'occasion de la fête des Bibliothèques libres de la Seine, une remarquable conférence sur l'instruction civique. Nous détachons de son éloquent discours quelques-uns des principaux passages.

MESDAMES, MESSIEURS,

J'ai pris comme sujet de cette conférence l'*Éducation civique*. Il paraît que c'est là un mot qui, malgré sa simplicité pleine de grandeur, n'est pas bien compris de tout le monde. Hier encore, au pied d'une des affiches qui annonçaient cette conférence, j'entendais, avec chagrin, quelques jeunes gens se dire : qu'est-ce que c'est que cela, l'éducation civique ?

J'ai recueilli cette question, avec une véritable surprise, de la bouche d'éducateurs mêmes de la jeunesse ; et je l'ai encore entendue — cette fois sans surprise et sans chagrin — en plein Sénat, tomber de la lèvre railleuse de je ne sais quel descendant des émigrés qui disait, en ricanant : L'éducation civique ! est-ce que nous allons apprendre à parler politique à des bambins, à des fils de paysans ?

Et je me disais : Vous êtes des imprudents, vous qui parlez ainsi ; vous qu'on regarde, avec étonnement, au milieu de la société moderne ; vous qui produisez parmi nous l'effet que font ces tas de terre, ces *témoins* que laissent les ouvriers terrassiers pour montrer l'étendue du travail accompli et l'importance des déblais. Vous êtes des imprudents, car ces fils de paysans et d'ouvriers, en ce siècle de suffrage universel, ce seront vos maîtres demain ! *(Applaudissements.)* Et vous devriez être les premiers à demander qu'on leur enseignât l'étendue exacte de leurs droits et la limite à laquelle devra s'arrêter leur puissance. *(Bravos.)*

Et puisque tant de gens paraissent ne pas savoir ce que c'est que l'éducation civique, il faut que je commence par vous en donner une définition. Cette définition, je l'emprunterai aux temps lointains de l'antiquité. Il faut nous reporter par la pensée à Athènes, il y a 2,200 ou 2,300 ans. Par un jour du mois d'octobre, défilent devant le peuple assemblé des jeunes gens de 18 à 20 ans. Ce sont les Ephèbes. On leur remet des armes, et chacun d'eux prononce le

serment suivant : « Je jure de ne jamais deshonorer ces armes sacrées, de ne jamais abandonner ma place dans la bataille. Je combattrai pour mon pays, que je sois seul ou avec plusieurs. Je ne laisserai pas après moi la patrie diminuée, mais plus puissante et plus forte. J'obéirai aux ordres que la prudence des magistrats saura me donner. Je serai soumis aux lois, à celles qui sont maintenant en vigueur et à celles que le peuple établira ; et si quelqu'un veut renverser ces lois ou leur désobéir, je ne le souffrirai pas ; je combattrai pour elles, ou seul, ou avec tous! » *(Vifs applaudissements.)*

Eh bien, Messieurs, dans ce serment des éphèbes est toute la définition de l'éducation civique. L'éducation civique, c'est la préparation du citoyen complet. Or, celui-là seul mérite ce titre qui connaît et respecte les lois et les institutions que son pays s'est librement données ; celui-là seul mérite ce titre qui est prêt à défendre au péril de sa vie l'honneur de sa patrie, sa liberté intérieure et l'intégrité de ses frontières. *(Très bien ! très bien !)*

Ainsi l'éducation civique se compose de deux parts : l'éducation civile et l'éducation militaire ; et ces deux parts concourent ensemble, se réunissent en une œuvre commune et en un but commun ; la préparation du citoyen.

... La patrie ne se définit pas par les limites naturelles ; elle ne se définit pas par la langue, par la race ; elle n'a presque rien à démêler avec la géographie, la linguistique, l'ethnographie. La patrie se constitue par le libre et mutuel consentement d'hommes qui veulent vivre sous un régime politique et social qu'ils ont librement créé ou adopté. *(Très bien ! très bien !)* Elle se cimente par le souvenir des luttes soutenues ensemble pour conquérir cet état social, par la fraternité des champs de bataille, du sang versé, et aussi par les aspirations communes et par les intérêts communs.

Il n'y a d'unité de patrie et de nation que lorsque chacun des membres qui composent cette nation est prêt à périr pour la défense de tous. Provençaux et Gascons à la peau brune ; Flamands, Alsaciens aux cheveux blonds ; gens de la langue d'oc ou de la langue d'oïl ; Bretons fidèles à l'idiome celtique de nos pères, — nous sommes Français parce que nous voulons l'être, parce que nous aimons à l'être, et nous disons à ceux qui s'en vont par le monde l'épée haute, en quête d'une proie : On n'acquiert pas la propriété d'un homme comme celle d'un champ, par la longue possession ; il n'y a pas de prescription contre la liberté humaine. *(Salve d'applaudissements.)*

Voici en quels termes M. Paul Bert a parlé du moyen âge :

Quant à moi, j'éprouve pour ces temps lointains et sinistres une horreur profonde. Ah ! je sais bien que je choque ainsi des âmes artistiques. Je sais bien qu'il est de mode de vanter la fille poétique du régime féodal, — comme disait Guizot, — la chevalerie, et de chanter les tournois, les mignards discours des pages, des dames et les ménestrels portant de château en château leurs chants de guerre ou d'amour.

Oui, tout cela est séduisant. Oui, je sais qu'il suffit de fermer les yeux et d'avoir de l'imagination pour rebâtir ces ruines qui couvrent notre sol, pour voir sortir, sous la herse de fer levée, devant les remparts aux créneaux garnis d'archers, la grande chevauchée des hommes et des destriers bardés de fer, bannières au vent, trompettes sonnantes, les dames au chaperon vert sur les blanches haquenées. Et, sur cet acier poli, sur ces étoffes précieuses, l'or et les pierreries ruisselant au soleil.

Oui, tout cela est séduisant et tout cela peut attirer les poètes et les artistes. ais, tandis que défile la brillante chevauchée, voyez-vous là-bas, dans le

vallon, ces chaumières à demi enfouies sous terre, ces maigres cultures disputées aux halliers et ces êtres nus, hâves, décharnés, qui sont des hommes, des femmes et des enfants et qui dressent la tête au son de la trompette; ils se demandent si, cette année encore, vont revenir le pillage et l'incendie, et par mesure de précaution, bien que ce soit leur seigneur, ils chassent sous la broussaille leurs maigres bestiaux et cachent leurs filles aux regards des hommes d'armes. *(Mouvement. — Applaudissements.)*

Ce sont ceux-là auxquels je pense, qui sont condamnés à la misère, à la faim, au désespoir, à l'ignorance, à la superstition — pire que tout! — Je pense à eux, d'abord parce que ce sont nos pères, à nous qui ne nous vantons pas de descendre de la noble race des conquérants, et puis ensuite parce que c'est dans l'âme de ces malheureux, de ces millions de misérables que gît l'étincelle sacrée que nous avons à développer maintenant, celle sur laquelle nous appuierons l'éducation civique, l'amour de la patrie!

Oui, quand l'Anglais envahira la France, c'est du sein de ce peuple malheureux que sortiront ces héros inconnus dont un seul a surnagé, le grand Ferré, et qui arrêteront l'ennemi en lui disputant pied à pied, broussaille par broussaille, le sol sacré de la patrie.

Et quand ils seront vaincus, quand l'Anglais se sera étendu sur les deux tiers du royaume, aura fait couronner son roi à Paris et assiégera Orléans; quand le petit roi de Chinon, caché derrière la Loire, oubliera tout; quand tout sera perdu, même l'honneur, alors c'est du sein de ce peuple que sortira cette vierge admirable, Jehanne la bonne Lorraine, celle qui disait : Oncques ne vis couler le sang français que mon cœur ne faillît; elle relèvera la bannière royale abattue, sauvera la patrie française et mènera sacrer son roi; puis, pour toute récompense, oubliée du roi, abandonnée des chevaliers, elle monfera à vingt et un ans sur un bûcher allumé par la main des évêques! *(Salve d'applaudissements. — Vive émotion.)*

Non moins éloquent est le passage sur la Révolution française:

Je crois qu'il n'est pas de langage plus élevé à tenir à l'enfant et qui soit de nature à le faire plus réfléchir sur la grandeur du rôle qu'il sera appelé à jouer quand il sera citoyen, que de lui dire : Tout n'est pas fini; ceux qui t'ont précédé ont beaucoup travaillé, beaucoup souffert pour te léguer l'état social dont tu jouis; mais cet état n'est pas parfait : tu ne peux pas t'endormir sur leur œuvre; il faut continuer à y travailler, à la perfectionner; il faut souffrir aussi pour léguer à ceux qui te suivront un état social plus voisin de l'idéal de justice. *(Salve d'applaudissements. — Bravos répétés.)*

Cet idéal de justice, il faut montrer combien nos institutions s'en approchent et tendent de jour en jour à l'atteindre. Cela est de nature à séduire l'âme toujours généreuse de l'enfant. Il faut lui faire voir comment cet idéal de justice n'est entré dans notre législation et dans nos institutions que depuis la grande Révolution; comment ces libertés, qui lui paraissent aussi nécessaires et aussi naturelles que l'air qu'il respire et le soleil qui l'éclaire, — liberté de conscience, de travail, d'association, de réunion, liberté de parler et d'écrire, — comment l'égalité dans les fonctions publiques, devant la justice, devant l'impôt, — comment tout cela est né d'hier et date de 1789. Il faut mettre devant ses yeux notre état social en opposition avec celui qui a précédé, et lui faire voir comment, dans le service militaire, dans l'impôt, dans la justice même, l'injustice régnait autrefois, c'est-à-dire l'inégalité. *(Applaudissements.)*

Mais, dira-t-on, vous voulez donc faire de nos enfants des fanatiques, des sectaires de la Révolution ?

L'objection m'a été faite à moi-même ; il parait qu'elle venait de haut.

Il faut s'entendre. Appelez-vous fanatiques les gens qui ne pensent qu'à attiser des bûchers pour ceux qui ne pensent pas comme eux ? Ce n'est pas nous, les héritiers de ceux qui ont tant souffert pour conquérir la liberté de penser, qui sommes des fanatiques et qui voudrions faire de nos enfants des fanatiques. Mais si par fanatisme on désigne l'enthousiasme, oh ! je n'hésite pas à le dire, oui, je suis heureux de voir créer une génération enthousiaste des hauts faits et des grandes idées de la Révolution française. Et d'ailleurs, croyez-le, il n'y a jamais trop d'enthousiasme dans un pays. *(Bravos et applaudissements.)* Il faut à un peuple de grandes pensées.

N'ayez pas peur : laissez-vous traiter de fanatiques en enseignant aux enfants l'amour de la Révolution française, c'est-à-dire de la liberté, de la justice et de la patrie. *(Nouveaux applaudissements.)*

Mais, dit-on, vous rompez la chaîne des temps ; vous oubliez tout un passé glorieux. A vous entendre, il semble qu'il n'y ait pas eu de France avant 1789. Injuste reproche, Messieurs. Hé quoi ! parce que nous avons le culte de cette époque libératrice, vous croyez que nous oublions les temps et les hommes qui l'ont préparée ? que nous oublions Turgot, Vauban, Sully, Etienne Marcel, les héros obscurs des communes et des États généraux ? Voltaire, Rousseau, Montesquieu, La Fontaine, Corneille, Rabelais, que sais-je ? Quoi ! vous croyez que ces savants, que ces poètes, que ces artistes qui ont donné leur génie, que ces héros qui ont donné leur sang pour faire que ce petit coin de terre devienne, aux yeux du monde stupéfait, la grande patrie française, aimée, admirée, enviée, respectée et redoutée entre les nations, vous croyez que nous pouvons oublier ces hommes ? En vérité, celui qui aurait en tête une pareille entreprise serait encore plus fou que coupable. *(Applaudissements.)*

Non, nous n'oublions rien : ni les gloires, ni les souffrances passées.

Après avoir expliqué la nécessité d'une éducation militaire pour la jeunesse française, et rappelé quelques-uns des souvenirs héroïques de la résistance nationale pendant l'année terrible, l'orateur a terminé par ces paroles :

On a dit souvent : Il faut une religion pour un peuple ! Je laisse de côté ce qu'il y a de scepticisme railleur au fond de cette formule ; je la prends dans son sens élevé, et je dis, moi aussi : Il faut des sentiments élevés, une pensée unique, il faut une foi commune pour un peuple ; sans quoi il ne serait qu'une agrégation d'hommes juxtaposés par des intérêts communs. Mais cette pensée unique et cette foi commune, il n'est pas nécessaire qu'il aille les chercher dans des dogmes qui, du reste, chaque jour s'évanouissent, ne pouvant supporter l'éclat de la raison. *(Bravos.)*

Il faut qu'il les trouve en lui-même, dans le sentiment de sa dignité, de sa force, de sa grandeur, dans ses gloires, dans ses espérances, dans son ferme propos d'être prêt à mourir plutôt que de cesser de vivre libre et de vivre honoré. *(Applaudissements.)*

C'est cette religion de la patrie, c'est ce culte et cet amour à la fois ardent et raisonné, dont nous voulons pénétrer le cœur et l'esprit de l'enfant, dont

nous voulons l'imprégner jusqu'aux moelles; c'est ce qui fera l'enseignement civique. Ah! messieurs, quant à moi, me plaçant au-dessus des petites misères de l'heure actuelle, je regarde avec grande sécurité le temps présent; l'avenir, je le considère avec éblouissement, avec enthousiasme. Oui, je crois que nous pouvons refaire le grand rêve des hommes de 1792, et que nous pouvons le voir se réaliser, sauf ses exagérations fraternelles et humanitaires.

Oui, grâce à l'enseignement civique, nous verrons se constituer une nation dans laquelle chacun se sentira solidaire de tous, dans laquelle chacun sera prêt à verser son sang pour la défense de tous, dans laquelle chacun ressentira l'agrandissement ou la diminution de l'honneur public comme une gloire ou comme une injure personnelle, et où pourra être mise en action la grande parole du poète : « Tous pour un, un pour tous! » *(Applaudissements.)* Nation souverainement maîtresse d'elle-même à l'intérieur, formidable à l'étranger agresseur, et cependant pacifique, comme tous les vrais braves, et restant toujours fidèle à cet idéal de gloire, de devoir et d'honneur, et à ces sentiments généreux qui ont fait dans tous les temps et qui feront encore de notre noble France l'espoir et l'exemple de l'humanité! *(Salves de bravos et acclamations prolongées.)*

REVUE DÉPARTEMENTALE

Aisne. — Une exposition scolaire a eu lieu, pendant le mois de juillet, à Saint-Quentin. Les travaux placés sous les yeux du public n'avaient pas été exécutés en vue d'une exhibition : c'étaient des travaux courants pris au hasard dans les archives des établissements d'éducation.

Il faut constater le succès de bon aloi obtenu par l'École normale d'institutrices qui, récemment substituée à l'ancien cours normal dirigé par des congréganistes, est en pleine voie de prospérité.

Il est permis de dire, dès à présent, que la jeune école normale d'institutrices, dont on voit les travaux à l'exposition de Saint-Quentin, justifie amplement les espérances patriotiques, que la fondation de cet établissement avait fait concevoir. Elle vient d'ailleurs d'être récompensée par une médaille de vermeil grand module.

— Nous ne quitterons point la ville de Saint-Quentin sans rappeler la belle fête qu'elle a offerte à ses écoles, le 18 juin dernier. Les exercices gymnastiques et militaires, exécutés par les élèves de l'école normale de Laon, du lycée, des collèges du département, et des écoles communales, tenaient une place d'honneur dans le programme. Les premiers prix ont été obtenus par l'école normale de Laon.

M. Henri Martin, qui présidait cette cérémonie, a trouvé des paroles émues pour recommander aux jeunes gens de Saint-Quentin d'unir à la vigueur corporelle la force morale et de préparer ainsi à la patrie des soldats dignes d'elle.

Vous allez, a-t-il dit en terminant, défiler tout à l'heure devant un monument qui rappelle de glorieuses infortunes et le dévouement de la généreuse cité où nous sommes aujourd'hui rassemblés. Regardez bien cette œuvre d'un sculpteur qu'inspira une haute pensée. Un soldat tombe mortellement frappé; un enfant se glisse derrière lui et saisit le fusil qui échappe à la main défaillante du mourant. C'est là votre symbole, jeune génération qui succédez à celle qui fut le témoin et la victime des revers de la France. A vous de poursuivre et d'achever ce relèvement de la patrie commencé par les douloureux efforts de vos devanciers. Génération nouvelle, soyez plus heureuse que vos aînés et que vos pères; sachez vous rendre digne d'un avenir qui répare le passé.

C'est à vous à faire cet avenir.

Allier. — On nous écrit de Moulins : « Dans ce domaine si fécond de l'enseignement primaire et sur ce terrain si riche et si neuf, on peut faire d'abondantes récoltes sans grande mise de fonds.

» La municipalité de Chemilly, sur la proposition du maire, a voté une somme de 40 francs pour récompenser les élèves les plus méritants de l'école communale de garçons. L'instituteur, pour utiliser cette somme, a employé le système des bons-points-monnaie, et il a profité de l'occasion pour fonder une caisse d'épargne scolaire. Un certain nombre d'enfants n'étant point parvenus à réaliser en bons points le minimum de un franc, nécessaire pour obtenir un livret de caisse d'épargne postale, les familles ont complété la somme. Le plus souvent elles y ont même ajouté des suppléments à titre de récompense.

» Le maire de Chemilly et l'inspecteur primaire viennent de distribuer aux enfants, dans l'école, vingt-et-un livrets représentant une somme de 130 francs. Sur cette somme, 109 francs ont été fournis par les familles et 21 francs par la commune. Le reste du crédit municipal sera ultérieurement distribué. Mais voilà 40 francs bien placés et à gros intérêts. »

Bouches-du-Rhône. — Toujours soucieux de développer chez nos maîtres une émulation féconde, le conseil municipal de Marseille, sur la proposition de l'adjoint délégué à l'instruc-

truction publique, vient de voter le crédit nécessaire pour allouer aux instituteurs ou institutrices de la commune, pourvus du brevet supérieur ou du certificat d'aptitude pédagogique, une somme annuelle de 100 francs; les maîtres pourvus de l'un et l'autre titre recevront une somme de 200 francs. Nous félicitons vivement le conseil de cette preuve de sollicitude; en récompensant ainsi le travail et le mérite, il est sûr de provoquer de nouveau de sérieux efforts.

— Les instituteurs et institutrices de la deuxième circonscription de Marseille ont eu récemment à traiter un grand et difficile sujet dans leurs conférences pédagogiques : « *Du vrai, du beau, du bien. Moyens à employer pour en inspirer l'amour aux enfants de nos écoles.* » La directrice de l'école laïque des Chartreux a été chargée de résumer, dans un rapport, les principales idées émises sur la question. Nous reproduisons ci-dessous quelques pages de ce travail, qui témoigne des nobles préoccupations de nos maîtres et où la justesse de la pensée s'allie à la simplicité du langage :

« Faire aimer le vrai? Mais ce besoin de vérité est pressant chez l'enfant comme chez l'homme. Voyez-le sur les genoux de sa mère s'écrier, après le moindre récit : Est-ce vrai ? Qui lui fait pousser cette exclamation, si ce n'est la soif de la vérité ?

Il veut donc le vrai ; mais pour qu'il le veuille toujours, il faut qu'il le rencontre sans cesse chez celui sur lequel il se calque, pour ainsi dire, chez son maître; le maître c'est tout pour l'élève. « Le maître l'a dit », répète-t-il sans cesse. La première obligation qui nous incombe donc, c'est d'être vrais, vrais dans tout et toujours.

Soyons convaincus de la nécessité de la vérité; aimons-la; mille exemples viendront à l'appui du précepte; quand on est persuadé, on devient persuasif.

Nous devons apprendre aux enfants à raisonner, car la raison cherche le vrai, le bien; leur faire trouver le point défectueux d'un raisonnement, leur faire éviter les exagérations; leur montrer que le vrai découle du bien; que la franchise dénote la bonté et l'élévation du cœur; que l'on ne cache que le mal, que le mal c'est le mensonge ou que, du moins, celui-ci en est la conséquence presque forcée.

Engager les enfants à dire la vérité par le pardon d'une faute qui aura été franchement et généreusement avouée ; montrer une grande estime, beaucoup de confiance à celui qui est franc dans ses rapports avec ses camarades, à celui qui ne vous a jamais trompé. Témoigner, au contraire, de la défiance à celui qui a l'habitude de mentir; l'enfant sera humilié de son peu de crédit. Je vous croirais, dira le maître; mais vous mentez quelquefois. L'enfant, bien sûr, tâchera de se corriger.

Le bien est le complément du vrai; si l'enfant aime le vrai, il aimera le bien.

Le meilleur moyen de trouver le bien, c'est de le chercher sincèrement. Or pour que l'enfant le cherche, il faut qu'il lui présente quelques avantages; montrons-lui donc que le bonheur suit toujours l'accomplissement du bien, faisons-lui bien remarquer que cette douce satisfaction qu'il éprouve quand il a bien fait sera toujours en lui, et cela malgré toutes les épreuves que lui réserve l'avenir.

Mettons à côté de cette image riante le remords, cette plaie des cœurs coupables. »

— Les instituteurs et les institutrices de Marseille, réunis sous la présidence de l'inspecteur d'académie, ont discuté, modifié et voté un projet de règlement nouveau pour la bibliothèque pédagogique. En voici le texte définitif, qui peut servir de modèle aux autres départements où cette institution n'a pu être encore régulièrement organisée :

Article premier. — La bibliothèque pédagogique des cantons de Marseille, destinée à perfectionner l'instruction générale et professionnelle des instituteurs et institutrices appartenant aux écoles publiques de ces cantons, se compose: 1° d'ouvrages pédagogiques; 2° de livres d'instruction générale; 3° de journaux et de revues pédagogiques, littéraires et scientifiques.

Un musée pédagogique sera annexé à la bibliothèque.

Art. 2. — Les ressources de la bibliothèque se composent : 1° d'une cotisation annuelle fixée à 1 franc, payable d'avance à la première conférence pédagogique de chaque année scolaire; 2° des subventions accordées par l'État, le département et la commune; 3° des ouvrages donnés à la bibliothèque.

Art. 3. — Les dépenses se composent: 1° de l'achat des livres; 2° de l'entretien des volumes et de tous les frais nécessaires.

Art. 4. — L'administration de la bibliothèque est confiée à un Comité de 18 membres, composé comme suit :

Six directeurs d'école parmi lesquels le Comité choisit un président, un bibliothécaire, un trésorier, deux conservateurs du musée.

Six instituteurs-adjoints, parmi lesquels le Comité choisit un vice-président, un vice-trésorier, un secrétaire, deux sous-bibliothécaires.

Deux directrices d'école et quatre institutrices-adjointes parmi lesquelles le Comité choisit deux sous-bibliothécaires chargées du service des prêts aux institutrices.

Le trésorier et le vice-trésorier ne peuvent être pris dans la même circonscription; il en est de même des deux conservateurs du musée.

En cas de partage la voix du président est prépondérante.

Art. 5. — Le bibliothécaire est chargé de la tenue du catalogue; les sous-bibliothécaires sont chargés du registre des prêts; le trésorier et le vice-trésorier sont chargés des comptes; le secrétaire tient le registre des procès-verbaux du Comité; il est chargé de la correspondance.

Art. 6. — Les membres du Comité sont élus lors de la première conférence pédagogique de chaque année scolaire, à savoir:

Par la conférence pédagogique de la première circonscription: trois directeurs, une directrice, quatre instituteurs-adjoints, deux institutrices-adjointes.

Par la conférence pédagogique de la deuxième circonscription: trois

directeurs, une directrice, deux instituteurs-adjoints, deux institutrices-adjointes. Ils sont rééligibles.

Le Comité se constitue le jeudi qui suit l'élection définitive des membres qui le composent et reçoit les pouvoirs de l'ancien Comité.

Art. 7. — Le Comité fait les demandes d'acquisition de livres en s'inspirant des désirs exprimés par les instituteurs et les institutrices et consignés sur un registre spécial.

Art. 8. — Tous les ouvrages non compris dans l'un des catalogues officiels devront être soumis à l'approbation de l'inspecteur d'académie.

Art. 9. — Dans la première conférence pédagogique de l'année scolaire, le Comité présente un rapport sur la situation matérielle et financière de la bibliothèque.

Une copie de ce rapport transcrit sur le registre des procès-verbaux du Comité est transmise à l'inspecteur d'académie.

Art. 10. — Le siège de la bibliothèque pédagogique est fixé dans l'école communale de la rue de Lodi.

Il pourra ultérieurement être transféré dans un local affecté à cette destination par l'administration municipale après approbation préfectorale.

Art. 11. — Lorsque le Comité aura reconnu la nécessité de modifier le règlement, il en référera à l'inspecteur d'académie qui pourra provoquer une réunion plénière; l'inspecteur d'académie présidera cette réunion.

Règlement intérieur.

Article premier. — La bibliothèque est ouverte tous les jeudis de 2 à 4 heures de l'après-midi, le premier et le troisième jeudi pour les instituteurs, le deuxième et le quatrième jeudi du mois pour les institutrices.

Art. 2. — Une salle de lecture sera mise à la disposition des instituteurs et des institutrices qui voudront consulter les ouvrages sans les emporter.

Art. 3. — Chaque instituteur, chaque institutrice ne peut recevoir qu'un seul ouvrage à la fois, excepté s'il est chargé d'un travail spécial pour la conférence pédagogique.

Art. 4. — La durée du prêt est d'un mois.

Art. 5. — Les pertes ou dégradations de livres prêtés sont à la charge des emprunteurs.

Cantal. — Une Société de secours mutuels des instituteurs et institutrices a été fondée récemment dans le département du Cantal. Le préfet, qui présidait la première réunion générale, a accepté d'être président d'honneur de la nouvelle Société. Il a annoncé que le nombre des adhésions des membres participants s'élevait déjà à 182 et celui des membres honoraires à 27. Ces chiffres seront certainement augmentés dans de fortes proportions, à la fin de la présente année.

Le préfet a adressé une allocution, toute pleine de sages conseils, aux instituteurs réunis autour de lui, et M. Terrisse, instituteur à Aurillac, a répondu, au nom de ses collègues, par un petit discours conçu en d'excellents termes.

Cher. — Les instituteurs du Cher ont pris une large part à l'exposition de Châteauroux, à l'occasion du concours régional, et ont remporté de nombreux succès.

Deux diplômes d'honneur ont été délivrés à M. Lacueille, instituteur à Bourges, pour les cahiers de ses élèves et son registre de composition, et à Mlle Clauzel, institutrice à Bourges, pour les travaux manuels de ses élèves.

Deux médailles d'or, une médaille d'argent, deux médailles de bronze et deux mentions honorables ont été, en outre, accordées à d'autres instituteurs de ce département.

Côtes-du-Nord. — Les instituteurs bretons ne veulent point demeurer dans la solitude et l'isolement où ils ont été trop longtemps confinés. Ils tendent à resserrer les liens de confraternité, à constituer parmi eux l'esprit de corps et à faire naître une saine émulation. Nous insérons avec plaisir cette lettre de l'un d'eux :

Bulat-Pestivien, le 5 juin 1882.

MONSIEUR L'INSPECTEUR D'ACADÉMIE,

Le dernier Bulletin signale l'exemple donné par les instituteurs du canton de Belle-Isle-en-Terre, lesquels se réunissent, chaque mois, successivement chez l'un d'eux, pour discuter en commun des questions d'enseignement.

Sans méconnaître la part d'initiative qui revient, sous ce rapport, au canton de Belle-Isle-en-Terre, j'ose revendiquer, pour le canton de Callac, l'honneur d'avoir le premier, dans cette partie du département, donné l'exemple de ces réunions mensuelles, véritables auxiliaires des conférences pédagogiques.

De plus, et dans le dessein d'intéresser le plus possible les administrations locales à la cause de l'enseignement populaire, nous avons décidé que MM. les maires seraient invités à ces assemblées.

L'empressement apporté par ces magistrats à venir prendre la présidence de ces « fructueuses et douces réunions » nous prouve, Monsieur l'inspecteur d'académie, que nous marchons dans une heureuse voie, s'il est vrai, comme nous le croyons, que l'enseignement primaire ne peut que gagner au parfait accord de l'instituteur avec l'autorité locale.

Veuillez agréer, Monsieur l'inspecteur d'académie, l'hommage de mon profond respect et de mon entier dévouement.

L'Instituteur de Bulat-Pestivien,
Y. LENORMAND.

Haute-Garonne. — Signalons la récente formation, dans l'académie de Toulouse, d'un comité de correction. Le recteur, dans une circulaire aux inspecteurs d'académie, annonce que ce comité, formé de professeurs résidant à Toulouse, offre son concours pour la correction des devoirs et la direction des études des

et de compléter son intéressante bibliothèque, dont l'État a fait l'acquisition en 1880.

— Dans sa séance du 22 juillet dernier, l'Académie des sciences morales et politiques a décerné le prix Halphen, destiné à récompenser « la personne qui aura le plus contribué à la propagation de l'instruction primaire, soit par ses livres, soit d'une manière pratique par ses efforts ou son enseignement », à M. L. Maggiolo, ancien professeur dans une école primaire supérieure, ancien principal de collège, ancien inspecteur d'académie, aujourd'hui recteur honoraire, et bien connu par ses recherches sur l'état de l'enseignement primaire en France avant 1789.

— Dimanche 6 août, M. Paul Bert, député, a fait dans la grande salle du palais du Trocadéro, à l'occasion de la fête des Bibliothèques libres de la Seine, une remarquable conférence sur l'instruction civique. Nous détachons de son éloquent discours quelques-uns des principaux passages.

MESDAMES, MESSIEURS,

J'ai pris comme sujet de cette conférence l'*Éducation civique*. Il paraît que c'est là un mot qui, malgré sa simplicité pleine de grandeur, n'est pas bien compris de tout le monde. Hier encore, au pied d'une des affiches qui annonçaient cette conférence, j'entendais, avec chagrin, quelques jeunes gens se dire : qu'est-ce que c'est que cela, l'éducation civique ?

J'ai recueilli cette question, avec une véritable surprise, de la bouche d'éducateurs mêmes de la jeunesse ; et je l'ai encore entendue — cette fois sans surprise et sans chagrin — en plein Sénat, tomber de la lèvre railleuse de je ne sais quel descendant des émigrés qui disait, en ricanant : L'éducation civique ! est-ce que nous allons apprendre à parler politique à des bambins, à des fils de paysans ?

Et je me disais : Vous êtes des imprudents, vous qui parlez ainsi ; vous qu'on regarde, avec étonnement, au milieu de la société moderne ; vous qui produisez parmi nous l'effet que font ces tas de terre, ces *témoins* que laissent les ouvriers terrassiers pour montrer l'étendue du travail accompli et l'importance des déblais. Vous êtes des imprudents, car ces fils de paysans et d'ouvriers, en ce siècle de suffrage universel, ce seront vos maîtres demain ! *(Applaudissements.)* Et vous devriez être les premiers à demander qu'on leur enseignât l'étendue exacte de leurs droits et la limite à laquelle devra s'arrêter leur puissance. *(Bravos.)*

Et puisque tant de gens paraissent ne pas savoir ce que c'est que l'éducation civique, il faut que je commence par vous en donner une définition. Cette définition, je l'emprunterai aux temps lointains de l'antiquité. Il faut nous reporter par la pensée à Athènes, il y a 2,200 ou 2,300 ans. Par un jour du mois d'octobre, défilent devant le peuple assemblé des jeunes gens de 18 à 20 ans. Ce sont les Ephèbes. On leur remet des armes, et chacun d'eux prononce le

serment suivant : « Je jure de ne jamais deshonorer ces armes sacrées, de ne jamais abandonner ma place dans la bataille. Je combattrai pour mon pays, que je sois seul ou avec plusieurs. Je ne laisserai pas après moi la patrie diminuée, mais plus puissante et plus forte. J'obéirai aux ordres que la prudence des magistrats saura me donner. Je serai soumis aux lois, à celles qui sont maintenant en vigueur et à celles que le peuple établira ; et si quelqu'un veut renverser ces lois ou leur désobéir, je ne le souffrirai pas ; je combattrai pour elles, ou seul, ou avec tous! » *(Vifs applaudissements.)*

Eh bien, Messieurs, dans ce serment des éphèbes est toute la définition de l'éducation civique. L'éducation civique, c'est la préparation du citoyen complet. Or, celui-là seul mérite ce titre qui connaît et respecte les lois et les institutions que son pays s'est librement données ; celui-là seul mérite ce titre qui est prêt à défendre au péril de sa vie l'honneur de sa patrie, sa liberté intérieure et l'intégrité de ses frontières. *(Très bien ! très bien !)*

Ainsi l'éducation civique se compose de deux parts : l'éducation civile et l'éducation militaire ; et ces deux parts concourent ensemble, se réunissent en une œuvre commune et en un but commun ; la préparation du citoyen.

... La patrie ne se définit pas par les limites naturelles ; elle ne se définit pas par la langue, par la race ; elle n'a presque rien à démêler avec la géographie, la linguistique, l'ethnographie. La patrie se constitue par le libre et mutuel consentement d'hommes qui veulent vivre sous un régime politique et social qu'ils ont librement créé ou adopté. *(Très bien ! très bien !)* Elle se cimente par le souvenir des luttes soutenues ensemble pour conquérir cet état social, par la fraternité des champs de bataille, du sang versé, et aussi par les aspirations communes et par les intérêts communs.

Il n'y a d'unité de patrie et de nation que lorsque chacun des membres qui composent cette nation est prêt à périr pour la défense de tous. Provençaux et Gascons à la peau brune ; Flamands, Alsaciens aux cheveux blonds ; gens de la langue d'oc ou de la langue d'oïl ; Bretons fidèles à l'idiome celtique de nos pères. — nous sommes Français parce que nous voulons l'être, parce que nous aimons à l'être, et nous disons à ceux qui s'en vont par le monde l'épée haute, en quête d'une proie : On n'acquiert pas la propriété d'un homme comme celle d'un champ, par la longue possession ; il n'y a pas de prescription contre la liberté humaine. *(Salve d'applaudissements.)*

Voici en quels termes M. Paul Bert a parlé du moyen âge :

Quant à moi, j'éprouve pour ces temps lointains et sinistres une horreur profonde. Ah ! je sais bien que je choque ainsi des âmes artistiques. Je sais bien qu'il est de mode de vanter la fille poétique du régime féodal, — comme disait Guizot, — la chevalerie, et de chanter les tournois, les mignards discours des pages, des dames et les ménestrels portant de château en château leurs chants de guerre ou d'amour.

Oui, tout cela est séduisant. Oui, je sais qu'il suffit de fermer les yeux et d'avoir de l'imagination pour rebâtir ces ruines qui couvrent notre sol, pour voir sortir, sous la herse de fer levée, devant les remparts aux créneaux garnis d'archers, la grande chevauchée des hommes et des destriers bardés de fer, bannières au vent, trompettes sonnantes, les dames au chaperon vert sur les blanches haquenées. Et, sur cet acier poli, sur ces étoffes précieuses, l'or et les pierreries ruisselant au soleil.

Oui, tout cela est séduisant et tout cela peut attirer les poètes et les artistes. ais, tandis que défile la brillante chevauchée, voyez-vous là-bas, dans le

vallon, ces chaumières à demi enfouies sous terre, ces maigres cultures disputées aux halliers et ces êtres nus, hâves, décharnés, qui sont des hommes, des femmes et des enfants et qui dressent la tête au son de la trompette; ils se demandent si, cette année encore, vont revenir le pillage et l'incendie, et par mesure de précaution, bien que ce soit leur seigneur, ils chassent sous la broussaille leurs maigres bestiaux et cachent leurs filles aux regards des hommes d'armes. *(Mouvement. — Applaudissements.)*

Ce sont ceux-là auxquels je pense, qui sont condamnés à la misère, à la faim, au désespoir, à l'ignorance, à la superstition — pire que tout! — Je pense à eux, d'abord parce que ce sont nos pères, à nous qui ne nous vantons pas de descendre de la noble race des conquérants, et puis ensuite parce que c'est dans l'âme de ces malheureux, de ces millions de misérables que gît l'étincelle sacrée que nous avons à développer maintenant, celle sur laquelle nous appuierons l'éducation civique, l'amour de la patrie!

Oui, quand l'Anglais envahira la France, c'est du sein de ce peuple malheureux que sortiront ces héros inconnus dont un seul a surnagé, le grand Ferré, et qui arrêteront l'ennemi en lui disputant pied à pied, broussaille par broussaille, le sol sacré de la patrie.

Et quand ils seront vaincus, quand l'Anglais se sera étendu sur les deux tiers du royaume, aura fait couronner son roi à Paris et assiégera Orléans; quand le petit roi de Chinon, caché derrière la Loire, oubliera tout; quand tout sera perdu, même l'honneur, alors c'est du sein de ce peuple que sortira cette vierge admirable, Jehanne la bonne Lorraine, celle qui disait : Oncques ne vis couler le sang français que mon cœur ne faillît; elle relèvera la bannière royale abattue, sauvera la patrie française et mènera sacrer son roi; puis, pour toute récompense, oubliée du roi, abandonnée des chevaliers, elle monfera à vingt et un ans sur un bûcher allumé par la main des évêques! *(Salve d'applaudissements. — Vive émotion.)*

Non moins éloquent est le passage sur la Révolution française:

Je crois qu'il n'est pas de langage plus élevé à tenir à l'enfant et qui soit de nature à le faire plus réfléchir sur la grandeur du rôle qu'il sera appelé à jouer quand il sera citoyen, que de lui dire : Tout n'est pas fini; ceux qui t'ont précédé ont beaucoup travaillé, beaucoup souffert pour te léguer l'état social dont tu jouis; mais cet état n'est pas parfait : tu ne peux pas t'endormir sur leur œuvre; il faut continuer à y travailler, à la perfectionner; il faut souffrir aussi pour léguer à ceux qui te suivront un état social plus voisin de l'idéal de justice. *(Salve d'applaudissements. — Bravos répétés.)*

Cet idéal de justice, il faut montrer combien nos institutions s'en approchent et tendent de jour en jour à l'atteindre. Cela est de nature à séduire l'âme toujours généreuse de l'enfant. Il faut lui faire voir comment cet idéal de justice n'est entré dans notre législation et dans nos institutions que depuis la grande Révolution; comment ces libertés, qui lui paraissent aussi nécessaires et aussi naturelles que l'air qu'il respire et le soleil qui l'éclaire, — liberté de conscience, de travail, d'association, de réunion, liberté de parler et d'écrire, — comment l'égalité dans les fonctions publiques, devant la justice, devant l'impôt, — comment tout cela est né d'hier et date de 1789. Il faut mettre devant ses yeux notre état social en opposition avec celui qui a précédé, et lui faire voir comment, dans le service militaire, dans l'impôt, dans la justice même, l'injustice régnait autrefois, c'est-à-dire l'inégalité. *(Applaudissements.)*

Mais, dira-t-on, vous voulez donc faire de nos enfants des fanatiques, des sectaires de la Révolution ?

L'objection m'a été faite à moi-même ; il paraît qu'elle venait de haut.

Il faut s'entendre. Appelez-vous fanatiques les gens qui ne pensent qu'à attiser des bûchers pour ceux qui ne pensent pas comme eux ? Ce n'est pas nous, les héritiers de ceux qui ont tant souffert pour conquérir la liberté de penser, qui sommes des fanatiques et qui voudrions faire de nos enfants des fanatiques. Mais si par fanatisme on désigne l'enthousiasme, oh ! je n'hésite pas à le dire, oui, je suis heureux de voir créer une génération enthousiaste des hauts faits et des grandes idées de la Révolution française. Et d'ailleurs, croyez-le, il n'y a jamais trop d'enthousiasme dans un pays. *(Bravos et applaudissements.)* Il faut à un peuple de grandes pensées.

N'ayez pas peur : laissez-vous traiter de fanatiques en enseignant aux enfants l'amour de la Révolution française, c'est-à-dire de la liberté, de la justice et de la patrie. *(Nouveaux applaudissements.)*

Mais, dit-on, vous rompez la chaîne des temps ; vous oubliez tout un passé glorieux. A vous entendre, il semble qu'il n'y ait pas eu de France avant 1789. Injuste reproche, Messieurs. Hé quoi ! parce que nous avons le culte de cette époque libératrice, vous croyez que nous oublions les temps et les hommes qui l'ont préparée ? que nous oublions Turgot, Vauban, Sully, Etienne Marcel, les héros obscurs des communes et des États généraux ? Voltaire, Rousseau, Montesquieu, La Fontaine, Corneille, Rabelais, que sais-je ? Quoi ! vous croyez que ces savants, que ces poètes, que ces artistes qui ont donné leur génie, que ces héros qui ont donné leur sang pour faire que ce petit coin de terre devienne, aux yeux du monde stupéfait, la grande patrie française, aimée, admirée, enviée, respectée et redoutée entre les nations, vous croyez que nous pouvons oublier ces hommes ? En vérité, celui qui aurait en tête une pareille entreprise serait encore plus fou que coupable. *(Applaudissements.)*

Non, nous n'oublions rien : ni les gloires, ni les souffrances passées.

Après avoir expliqué la nécessité d'une éducation militaire pour la jeunesse française, et rappelé quelques-uns des souvenirs héroïques de la résistance nationale pendant l'année terrible, l'orateur a terminé par ces paroles :

On a dit souvent : Il faut une religion pour un peuple ! Je laisse de côté ce qu'il y a de scepticisme railleur au fond de cette formule ; je la prends dans son sens élevé, et je dis, moi aussi : Il faut des sentiments élevés, une pensée unique, il faut une foi commune pour un peuple ; sans quoi il ne serait qu'une agrégation d'hommes juxtaposés par des intérêts communs. Mais cette pensée unique et cette foi commune, il n'est pas nécessaire qu'il aille les chercher dans des dogmes qui, du reste, chaque jour s'évanouissent, ne pouvant supporter l'éclat de la raison. *(Bravos.)*

Il faut qu'il les trouve en lui-même, dans le sentiment de sa dignité, de sa force, de sa grandeur, dans ses gloires, dans ses espérances, dans son ferme propos d'être prêt à mourir plutôt que de cesser de vivre libre et de vivre honoré. *(Applaudissements.)*

C'est cette religion de la patrie, c'est ce culte et cet amour à la fois ardent et raisonné, dont nous voulons pénétrer le cœur et l'esprit de l'enfant, dont

nous voulons l'imprégner jusqu'aux moelles; c'est ce qui fera l'enseignement civique. Ah! messieurs, quant à moi, me plaçant au-dessus des petites misères de l'heure actuelle, je regarde avec grande sécurité le temps présent; l'avenir, je le considère avec éblouissement, avec enthousiasme. Oui, je crois que nous pouvons refaire le grand rêve des hommes de 1792, et que nous pouvons le voir se réaliser, sauf ses exagérations fraternelles et humanitaires.

Oui, grâce à l'enseignement civique, nous verrons se constituer une nation dans laquelle chacun se sentira solidaire de tous, dans laquelle chacun sera prêt à verser son sang pour la défense de tous, dans laquelle chacun ressentira l'agrandissement ou la diminution de l'honneur public comme une gloire ou comme une injure personnelle, et où pourra être mise en action la grande parole du poète : « Tous pour un, un pour tous! » *(Applaudissements.)* Nation souverainement maîtresse d'elle-même à l'intérieur, formidable à l'étranger agresseur, et cependant pacifique, comme tous les vrais braves, et restant toujours fidèle à cet idéal de gloire, de devoir et d'honneur, et à ces sentiments généreux qui ont fait dans tous les temps et qui feront encore de notre noble France l'espoir et l'exemple de l'humanité! *(Salves de bravos et acclamations prolongées.)*

REVUE DÉPARTEMENTALE

Aisne. — Une exposition scolaire a eu lieu, pendant le mois de juillet, à Saint-Quentin. Les travaux placés sous les yeux du public n'avaient pas été exécutés en vue d'une exhibition : c'étaient des travaux courants pris au hasard dans les archives des établissements d'éducation.

Il faut constater le succès de bon aloi obtenu par l'École normale d'institutrices qui, récemment substituée à l'ancien cours normal dirigé par des congréganistes, est en pleine voie de prospérité.

Il est permis de dire, dès à présent, que la jeune école normale d'institutrices, dont on voit les travaux à l'exposition de Saint-Quentin, justifie amplement les espérances patriotiques, que la fondation de cet établissement avait fait concevoir. Elle vient d'ailleurs d'être récompensée par une médaille de vermeil grand module.

— Nous ne quitterons point la ville de Saint-Quentin sans rappeler la belle fête qu'elle a offerte à ses écoles, le 18 juin dernier. Les exercices gymnastiques et militaires, exécutés par les élèves de l'école normale de Laon, du lycée, des collèges du département, et des écoles communales, tenaient une place d'honneur dans le programme. Les premiers prix ont été obtenus par l'école normale de Laon.

M. Henri Martin, qui présidait cette cérémonie, a trouvé des paroles émues pour recommander aux jeunes gens de Saint-Quentin d'unir à la vigueur corporelle la force morale et de préparer ainsi à la patrie des soldats dignes d'elle.

Vous allez, a-t-il dit en terminant, défiler tout à l'heure devant un monument qui rappelle de glorieuses infortunes et le dévouement de la généreuse cité où nous sommes aujourd'hui rassemblés. Regardez bien cette œuvre d'un sculpteur qu'inspira une haute pensée. Un soldat tombe mortellement frappé; un enfant se glisse derrière lui et saisit le fusil qui échappe à la main défaillante du mourant. C'est là votre symbole, jeune génération qui succédez à celle qui fut le témoin et la victime des revers de la France. A vous de poursuivre et d'achever ce relèvement de la patrie commencé par les douloureux efforts de vos devanciers. Génération nouvelle, soyez plus heureuse que vos aînés et que vos pères; sachez vous rendre digne d'un avenir qui répare le passé.

C'est à vous à faire cet avenir.

Allier. — On nous écrit de Moulins : « Dans ce domaine si fécond de l'enseignement primaire et sur ce terrain si riche et si neuf, on peut faire d'abondantes récoltes sans grande mise de fonds.

» La municipalité de Chemilly, sur la proposition du maire, a voté une somme de 40 francs pour récompenser les élèves les plus méritants de l'école communale de garçons. L'instituteur, pour utiliser cette somme, a employé le système des bons-points-monnaie, et il a profité de l'occasion pour fonder une caisse d'épargne scolaire. Un certain nombre d'enfants n'étant point parvenus à réaliser en bons points le minimum de un franc, nécessaire pour obtenir un livret de caisse d'épargne postale, les familles ont complété la somme. Le plus souvent elles y ont même ajouté des suppléments à titre de récompense.

» Le maire de Chemilly et l'inspecteur primaire viennent de distribuer aux enfants, dans l'école, vingt-et-un livrets représentant une somme de 130 francs. Sur cette somme, 109 francs ont été fournis par les familles et 21 francs par la commune. Le reste du crédit municipal sera ultérieurement distribué. Mais voilà 40 francs bien placés et à gros intérêts. »

Bouches-du-Rhône. — Toujours soucieux de développer chez nos maîtres une émulation féconde, le conseil municipal de Marseille, sur la proposition de l'adjoint délégué à l'instruc-

truction publique, vient de voter le crédit nécessaire pour allouer aux instituteurs ou institutrices de la commune, pourvus du brevet supérieur ou du certificat d'aptitude pédagogique, une somme annuelle de 100 francs; les maîtres pourvus de l'un et l'autre titre recevront une somme de 200 francs. Nous félicitons vivement le conseil de cette preuve de sollicitude; en récompensant ainsi le travail et le mérite, il est sûr de provoquer de nouveau de sérieux efforts.

— Les instituteurs et institutrices de la deuxième circonscription de Marseille ont eu récemment à traiter un grand et difficile sujet dans leurs conférences pédagogiques : « *Du vrai, du beau, du bien. Moyens à employer pour en inspirer l'amour aux enfants de nos écoles.* » La directrice de l'école laïque des Chartreux a été chargée de résumer, dans un rapport, les principales idées émises sur la question. Nous reproduisons ci-dessous quelques pages de ce travail, qui témoigne des nobles préoccupations de nos maîtres et où la justesse de la pensée s'allie à la simplicité du langage:

« Faire aimer le vrai? Mais ce besoin de vérité est pressant chez l'enfant comme chez l'homme. Voyez-le sur les genoux de sa mère s'écrier, après le moindre récit : Est-ce vrai? Qui lui fait pousser cette exclamation, si ce n'est la soif de la vérité?

Il veut donc le vrai ; mais pour qu'il le veuille toujours, il faut qu'il le rencontre sans cesse chez celui sur lequel il se calque, pour ainsi dire, chez son maître; le maître c'est tout pour l'élève. « Le maître l'a dit », répète-t-il sans cesse. La première obligation qui nous incombe donc, c'est d'être vrais, vrais dans tout et toujours.

Soyons convaincus de la nécessité de la vérité; aimons-la; mille exemples viendront à l'appui du précepte; quand on est persuadé, on devient persuasif.

Nous devons apprendre aux enfants à raisonner, car la raison cherche le vrai, le bien; leur faire trouver le point défectueux d'un raisonnement, leur faire éviter les exagérations; leur montrer que le vrai découle du bien; que la franchise dénote la bonté et l'élévation du cœur; que l'on ne cache que le mal, que le mal c'est le mensonge ou que, du moins, celui-ci en est la conséquence presque forcée.

Engager les enfants à dire la vérité par le pardon d'une faute qui aura été franchement et généreusement avouée; montrer une grande estime, beaucoup de confiance à celui qui est franc dans ses rapports avec ses camarades, à celui qui ne vous a jamais trompé. Témoigner, au contraire, de la défiance à celui qui a l'habitude de mentir; l'enfant sera humilié de son peu de crédit. Je vous croirais, dira le maître; mais vous mentez quelquefois. L'enfant, bien sûr, tâchera de se corriger.

Le bien est le complément du vrai; si l'enfant aime le vrai, il aimera le bien.

Le meilleur moyen de trouver le bien, c'est de le chercher sincèrement. Or pour que l'enfant le cherche, il faut qu'il lui présente quelques avantages; montrons-lui donc que le bonheur suit toujours l'accomplissement du bien, faisons-lui bien remarquer que cette douce satisfaction qu'il éprouve quand il a bien fait sera toujours en lui, et cela malgré toutes les épreuves que lui réserve l'avenir.

Mettons à côté de cette image riante le remords, cette plaie des cœurs coupables. »

— Les instituteurs et les institutrices de Marseille, réunis sous la présidence de l'inspecteur d'académie, ont discuté, modifié et voté un projet de règlement nouveau pour la bibliothèque pédagogique. En voici le texte définitif, qui peut servir de modèle aux autres départements où cette institution n'a pu être encore régulièrement organisée :

Article premier. — La bibliothèque pédagogique des cantons de Marseille, destinée à perfectionner l'instruction générale et professionnelle des instituteurs et institutrices appartenant aux écoles publiques de ces cantons, se compose: 1° d'ouvrages pédagogiques; 2° de livres d'instruction générale; 3° de journaux et de revues pédagogiques, littéraires et scientifiques.

Un musée pédagogique sera annexé à la bibliothèque.

Art. 2. — Les ressources de la bibliothèque se composent: 1° d'une cotisation annuelle fixée à 1 franc, payable d'avance à la première conférence pédagogique de chaque année scolaire; 2° des subventions accordées par l'État, le département et la commune; 3° des ouvrages donnés à la bibliothèque.

Art. 3. — Les dépenses se composent: 1° de l'achat des livres; 2° de l'entretien des volumes et de tous les frais nécessaires.

Art. 4. — L'administration de la bibliothèque est confiée à un Comité de 18 membres, composé comme suit :

Six directeurs d'école parmi lesquels le Comité choisit un président, un bibliothécaire, un trésorier, deux conservateurs du musée.

Six instituteurs-adjoints, parmi lesquels le Comité choisit un vice-président, un vice-trésorier, un secrétaire, deux sous-bibliothécaires.

Deux directrices d'école et quatre institutrices-adjointes parmi lesquelles le Comité choisit deux sous-bibliothécaires chargées du service des prêts aux institutrices.

Le trésorier et le vice-trésorier ne peuvent être pris dans la même circonscription; il en est de même des deux conservateurs du musée.

En cas de partage la voix du président est prépondérante.

Art. 5. — Le bibliothécaire est chargé de la tenue du catalogue; les sous-bibliothécaires sont chargés du registre des prêts; le trésorier et le vice-trésorier sont chargés des comptes; le secrétaire tient le registre des procès-verbaux du Comité; il est chargé de la correspondance.

Art. 6. — Les membres du Comité sont élus lors de la première conférence pédagogique de chaque année scolaire, à savoir:

Par la conférence pédagogique de la première circonscription: trois directeurs, une directrice, quatre instituteurs-adjoints, deux institutrices-adjointes.

Par la conférence pédagogique de la deuxième circonscription: trois

directeurs, une directrice, deux instituteurs-adjoints, deux institutrices-adjointes. Ils sont rééligibles.

Le Comité se constitue le jeudi qui suit l'élection définitive des membres qui le composent et reçoit les pouvoirs de l'ancien Comité.

ART. 7. — Le Comité fait les demandes d'acquisition de livres en s'inspirant des désirs exprimés par les instituteurs et les institutrices et consignés sur un registre spécial.

ART. 8. — Tous les ouvrages non compris dans l'un des catalogues officiels devront être soumis à l'approbation de l'inspecteur d'académie.

ART. 9. — Dans la première conférence pédagogique de l'année scolaire, le Comité présente un rapport sur la situation matérielle et financière de la bibliothèque.

Une copie de ce rapport transcrit sur le registre des procès-verbaux du Comité est transmise à l'inspecteur d'académie.

ART. 10. — Le siège de la bibliothèque pédagogique est fixé dans l'école communale de la rue de Lodi.

Il pourra ultérieurement être transféré dans un local affecté à cette destination par l'administration municipale après approbation préfectorale.

ART. 11. — Lorsque le Comité aura reconnu la nécessité de modifier le règlement, il en référera à l'inspecteur d'académie qui pourra provoquer une réunion plénière; l'inspecteur d'académie présidera cette réunion.

Règlement intérieur.

ARTICLE PREMIER. — La bibliothèque est ouverte tous les jeudis de 2 à 4 heures de l'après-midi, le premier et le troisième jeudi pour les instituteurs, le deuxième et le quatrième jeudi du mois pour les institutrices.

ART. 2. — Une salle de lecture sera mise à la disposition des instituteurs et des institutrices qui voudront consulter les ouvrages sans les emporter.

ART. 3. — Chaque instituteur, chaque institutrice ne peut recevoir qu'un seul ouvrage à la fois, excepté s'il est chargé d'un travail spécial pour la conférence pédagogique.

ART. 4. — La durée du prêt est d'un mois.

ART. 5. — Les pertes ou dégradations de livres prêtés sont à la charge des emprunteurs.

Cantal. — Une Société de secours mutuels des instituteurs et institutrices a été fondée récemment dans le département du Cantal. Le préfet, qui présidait la première réunion générale, a accepté d'être président d'honneur de la nouvelle Société. Il a annoncé que le nombre des adhésions des membres participants s'élevait déjà à 182 et celui des membres honoraires à 27. Ces chiffres seront certainement augmentés dans de fortes proportions, à la fin de la présente année.

Le préfet a adressé une allocution, toute pleine de sages conseils, aux instituteurs réunis autour de lui, et M. Terrisse, instituteur à Aurillac, a répondu, au nom de ses collègues, par un petit discours conçu en d'excellents termes.

Cher. — Les instituteurs du Cher ont pris une large part à l'exposition de Châteauroux, à l'occasion du concours régional, et ont remporté de nombreux succès.

Deux diplômes d'honneur ont été délivrés à M. Lacueille, instituteur à Bourges, pour les cahiers de ses élèves et son registre de composition, et à Mlle Clauzel, institutrice à Bourges, pour les travaux manuels de ses élèves.

Deux médailles d'or, une médaille d'argent, deux médailles de bronze et deux mentions honorables ont été, en outre, accordées à d'autres instituteurs de ce département.

Côtes-du-Nord. — Les instituteurs bretons ne veulent point demeurer dans la solitude et l'isolement où ils ont été trop longtemps confinés. Ils tendent à resserrer les liens de confraternité, à constituer parmi eux l'esprit de corps et à faire naître une saine émulation. Nous insérons avec plaisir cette lettre de l'un d'eux :

Bulat-Pestivien, le 5 juin 1882.

MONSIEUR L'INSPECTEUR D'ACADÉMIE.

Le dernier Bulletin signale l'exemple donné par les instituteurs du canton de Belle-Isle-en-Terre, lesquels se réunissent, chaque mois, successivement chez l'un d'eux, pour discuter en commun des questions d'enseignement.

Sans méconnaître la part d'initiative qui revient, sous ce rapport, au canton de Belle-Isle-en-Terre, j'ose revendiquer, pour le canton de Callac, l'honneur d'avoir le premier, dans cette partie du département, donné l'exemple de ces réunions mensuelles, véritables auxiliaires des conférences pédagogiques.

De plus, et dans le dessein d'intéresser le plus possible les administrations locales à la cause de l'enseignement populaire, nous avons décidé que MM. les maires seraient invités à ces assemblées.

L'empressement apporté par ces magistrats à venir prendre la présidence de ces « fructueuses et douces réunions » nous prouve, Monsieur l'inspecteur d'académie, que nous marchons dans une heureuse voie, s'il est vrai, comme nous le croyons, que l'enseignement primaire ne peut que gagner au parfait accord de l'instituteur avec l'autorité locale.

Veuillez agréer, Monsieur l'inspecteur d'académie, l'hommage de mon profond respect et de mon entier dévouement.

L'Instituteur de Bulat-Pestivien,
Y. LENORMAND.

Haute-Garonne. — Signalons la récente formation, dans l'académie de Toulouse, d'un comité de correction. Le recteur, dans une circulaire aux inspecteurs d'académie, annonce que ce comité, formé de professeurs résidant à Toulouse, offre son concours pour la correction des devoirs et la direction des études des

candidats qui voudraient se préparer soit aux écoles de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses, soit à l'école normale de Sèvres, soit directement au certificat d'aptitude aux fonctions de professeur d'école normale primaire ou de collège de filles. Des sujets de devoirs seront donnés pour les vacances.

Manche. — Dans sa dernière session, le conseil municipal de Cherbourg a décidé l'armement et l'équipement de 200 élèves des écoles publiques de garçons. Chacun d'eux recevra un fusil avec bretelles, une vareuse, un pantalon, un béret et un ceinturon.

Des tambours et un fanion seront également acquis. La ville a voté, pour couvrir la dépense, une somme de 10,000 francs, qui sera prélevée sur les fonds disponibles de 1882.

Marne. — Le dimanche 9 juillet, on a posé avec grande pompe la première pierre de la mairie et du groupe scolaire de Nogent-l'Abbesse. M. Bourgeois, sous-préfet de l'arrondissement, a présidé la cérémonie. Il a été harangué avec beaucoup de grâce et d'aisance par un jeune garçon de l'école communale. Le maire a prononcé une allocution très applaudie, et le sous-préfet a pris alors la parole pour remercier le maire, le conseil municipal et la population tout entière de l'accueil qui était fait au représentant du gouvernement de la République et à ceux qui l'accompagnaient.

L'orateur croit utile d'insister sur l'enseignement profond qui se dégage des fêtes comme celle-ci. Il y a deux mois, il inaugurait les écoles de Witry-lès-Reims, le mois dernier celle de Champillon; sur bien d'autres points de l'arrondissement, des fêtes analogues se préparent. Un immense mouvement s'est fait en ce sens. On ne saurait trop y applaudir.

L'historien qui voudrait résumer les traits principaux de la vie municipale en France, dans les dix dernières années, dans les dix années qui ont suivi la fondation de la République, le pourrait faire d'un mot. C'est la période de la construction des écoles.

Ce mouvement est admirable. Il est d'ailleurs dans la logique des choses. C'est le suffrage universel qui prend, chaque jour, une conscience plus profonde de son rôle, de ses besoins.

On nous racontait autrefois, dans notre enfance, que les bonnes fées s'assemblaient auprès du berceau du nouveau-né et formaient pour lui leurs souhaits. Auprès des fondations de cette école, berceau de la génération de demain, nous pouvons émettre non plus de capricieux souhaits, mais une prophétie certaine, fondée sur l'observation de la nature même des choses.

Au point de vue matériel, l'orateur voit déjà cette école construite ; il la voit grande et belle, aérée, claire, aimée des enfants. Ceci, il peut l'affirmer sans peine, connaissant les plans arrêtés, et sachant d'ailleurs tout le zèle et le talent de l'architecte, M. Leclerc.

Mais il voit aussi dans cette école la jeunesse robuste et fière qui la peuplera. Elle y respirera l'air pur de la science et du patriotisme. On n'y verra pas d'yeux baissés, de figures sournoises, de mains tendues vers la férule : ce n'est pas la crainte qui y retiendra les élèves ; ils aimeront leur école et leurs maîtres. Ils se plairont ici.

On a vu aux fêtes de Reims, avec une émotion patriotique, ce que la gymnastique fait de nos adultes et de nos enfants. La gymnastique donnera de même aux élèves de Nogent un corps souple, bien équilibré, de larges poitrines, des fronts levés. L'étude élémentaire des sciences, les leçons de choses, leur donneront l'esprit net, en éveil, l'habitude de l'observation, le besoin de la preuve. L'histoire de leur pays leur mettra au cœur toutes les passions du bien et du juste, les préparera aux dévouements du patriote et du soldat.

L'orateur conclut en exprimant sa pleine confiance dans cette génération de demain : braves gens, fermes esprits et hommes libres sur lesquels nous pouvons compter pour la grandeur de la République.

Les cris de : Vive la République ! sont répétés par tous les assistants.

Meurthe-et-Moselle.— *L'Union de la jeunesse lorraine*, avec le concours de vingt et une Sociétés de Nancy et des dames de la ville, a organisé, le dimanche 16 juillet, sous le nom de kermesse des écoles, une grande fête populaire donnée à la

Pépinière. Le produit de cette fête, offerte aux élèves des écoles communales, sera consacré, conformément aux décisions du dernier congrès de la Ligue de l'enseignement, à la création de Sociétés cantonales d'instruction populaire et d'éducation militaire et gymnastique.

La kermesse a été brillante et d'une gaieté de bon aloi. Les divertissements étaient des plus variés, si l'on en juge par un très élégant programme illustré que nous avons sous les yeux.

La recette s'est élevée à une somme considérable dont va profiter l'enseignement populaire. La générosité des Nancéiens avait été provoquée par de jolis vers de M. Nestor Denis, imprimés en tête du programme, et dont nous reproduisons le dernier trait :

Quelle cause saurait invoquer meilleurs droits
A votre obole ?
Donnez avec entrain ; donnez même deux fois
— C'est pour l'école !

On y veut que l'enfant, le troupier de demain,
Se forme à vivre
Pour l'avenir : un bon fusil dans une main,
Dans l'autre un livre ;

Afin qu'un jour vos cœurs puissent s'ouvrir entiers
A l'espérance.
Souvenez-vous-en bien : qui donne aux écoliers
Prête à la France !

Seine. — M. Cusset, délégué cantonal, membre du conseil municipal de Paris, a adressé à cette assemblée un rapport sur l'école de garçons de la rue Étienne-Marcel (IIe arrondissement), dirigée par M. Régimbeau, et entretenue par la Ville. Le conseil a voté à l'unanimité l'impression de ce rapport.

Nous en extrayons quelques renseignements dignes d'intérêt.

L'école de la rue Étienne-Marcel comprend environ 400 élèves inscrits répartis en huit classes.

Les trois cours du programme officiel y sont établis.

Le dessin est enseigné par deux professeurs spéciaux.

Tous les élèves, sans exception, prennent part aux exercices de gymnastique et aux manœuvres militaires. La division supérieure est, en outre, exercée au tir, tous les dimanches matins, par les soins de la Société patriotique de tir du IIe arrondissement, dont M. Régimbeau, directeur de l'école, est le président.

L'enseignement manuel, dont le IIe arrondissement a pris l'initiative, est aujourd'hui en pleine activité dans l'école de la rue Étienne-Marcel. Près de cent enfants, les plus âgés, prennent part, en ce moment, à cet enseignement, qui donne les meilleurs résultats.

Les exercices comprennent, avec le dessin, le travail du bois et des métaux. Les enfants font véritablement œuvre de menuisier, ébéniste, tourneur, forgeron, mécanicien, serrurier, etc.

Les ateliers sont parfaitement installés, grâce aux travaux importants que la ville de Paris y a fait exécuter récemment. Le jour et l'éclairage y sont judicieusement répartis, l'aération est bien entendue et les conditions hygiéniques ne laissent rien à désirer.

L'outillage est des plus complets : forge, enclumes, huit étaux de serruriers ou mécaniciens, six étaux divers en bois pour sculpteurs et chaisiers, trois tours, dix établis de menuisier, le tout muni de toutes les pièces nécessaires à l'exécution de toutes sortes de travaux en fer ou en bois.

Le plus grand ordre, la plus grande propreté règnent dans ces ateliers. Des cases sont réservées à la disposition de chaque élève pour y placer, à son départ, les diverses pièces en train et ses vêtements de travail.

Chaque séance est de deux heures pour les maîtres-ouvriers et de une heure et demie pour les jeunes travailleurs.

Les élèves sont répartis, pour les travaux manuels, en trois sections bien distinctes.

La première section, dite supérieure, prend part aux exercices tous les matins, de 7 heures à 8 heures et demie; les deux autres alternent et travaillent tous les deux jours, de 4 heures à 5 heures et demie du soir. La matinée du jeudi est, en outre, consacrée spécialement aux travaux de forge et de dessin, sans exclusion toutefois des travaux ordinaires. Le travail n'est point spécialisé. C'est, d'ailleurs, le principe qui a présidé à cette création.

Tous les enfants, par un système de roulement bien entendu, prennent part aux différents genres de travaux et passent alternativement de l'établi au tour, du tour à l'étau, de l'étau à la forge et *vice-versa*. — Excellente préparation à tous les métiers.

Grâce à cette organisation, tous les enfants qui parcourent entièrement le programme d'enseignement primaire auront, en quittant l'école, séjourné deux ou trois ans au moins à l'atelier.

Le directeur a formé une collection de tous les objets les mieux exécutés par les jeunes élèves-ouvriers. Au milieu d'une foule de petits objets, d'outils en bois ou en fer, confectionnés par les enfants, on remarque un lit, une grille en fer forgé, une charrue, un canon sur son affût, une petite machine à vapeur marchant à l'esprit de vin pendant trente-cinq minutes, etc.

Des cours d'enseignement primaire supérieur ont lieu tous les soirs, et malgré la création récente, à Paris, de nombreux cours commerciaux à peu près semblables, le chiffre des inscrits à l'école de la rue Etienne-Marcel n'a pas diminué ; il est même supérieur de vingt élèves à celui de l'année dernière. L'effectif total est de 498 élèves du soir.

On ne saurait passer sous silence les excellentes sociétés fondées par M. Régimbeau en faveur de ses anciens élèves et dont l'école qu'il dirige est le lieu de réunion :

1° Société fraternelle des anciens élèves (près de trois cents jeunes gens ont été placés par les soins de M. Régimbeau ; beaucoup de ces jeunes gens occupent des emplois de premier ordre dans les grandes maisons de commerce du quartier) ;

2° Société patriotique de tir du IIe arrondissement (cent membres actifs) ;

3° Société de gymnastique et d'exercices militaires.

— M. le Dr Paul Dubois a proposé au conseil municipal de Paris la création de deux internats primaires, l'un pour les garçons, l'autre pour les filles.

En principe, nous ne sommes point partisans de l'internat. Mais à une situation exceptionnelle il faut apporter un remède exceptionnel. Un grand nombre de pères de famille, en effet, exercent des professions qui nécessitent le sacrifice de leurs soirées et même d'une partie de leurs nuits. Souvent la mère est occupée aux mêmes heures que son mari dans des magasins qui ferment à dix ou onze heures du soir; parfois la mère manque tout à fait. Que deviennent les enfants pendant ce temps ? Mal gardés par les voisins, ils peuvent être en proie à tous les dan-

gers, à toutes les aventures de la rue ; ils peuvent prendre des habitudes de vagabondage. Ou bien, comme le dit justement un des considérants de la proposition Dubois, les parents, s'ils en ont les moyens, ont pris le parti de mettre leurs enfants dans les internats congréganistes.

Dans cette situation, la création d'internats municipaux s'impose. Voici les considérants de la proposition signée par M. le Dr Dubois et plusieurs de ses collègues :

Considérant :

1° Qu'un grand nombre de citoyens habitant la ville de Paris sont dans l'impossibilité, par manque de ressources, d'envoyer leurs enfants en qualité d'élèves internes, soit dans les établissements d'instruction de l'État, soit dans ceux de la ville, soit dans les établissements privés ;

2° Que ces citoyens, retenus hors de chez eux par leur profession jusqu'à une heure assez avancée de la nuit, ne peuvent envoyer leurs enfants dans les écoles communales, puisque la sortie de ces écoles est fixée à quatre heures ;

3° Qu'alors ces citoyens sont dans la dure nécessité de mettre leurs enfants en qualité d'internes, afin d'y recevoir l'instruction à laquelle ils ont droit, dans les établissements dits de Saint-Nicolas, établissements dirigés par des congréganistes, et dans lesquels les enfants reçoivent une éducation basée sur des principes absolument en opposition avec ceux professés par leurs parents ;

4° Que le conseil municipal n'a pas hésité à faire de grands sacrifices pour la construction du collège Rollin, établissement d'enseignement secondaire; dont le prix de la pension est très élevé, quand il y a déjà à Paris des établissements analogues appartenant à l'État ;

5° Que dans cette situation il est du devoir des élus de la ville de Paris de procurer la juste satisfaction à tous les pères de famille de pouvoir donner à leurs enfants une éducation absolument laïque ;

Les soussignés ont l'honneur de proposer au conseil municipal la création, dans le plus bref délai, de deux internats municipaux d'enseignement primaire, un pour les garçons, l'autre pour les filles, dont le prix de la pension sera aussi peu élevé que possible, et, dans aucun cas, supérieur au prix actuel des établissements dits de Saint-Nicolas.

Seine-Inférieure. — Nous reproduisons, d'après le *Bulletin* de ce département, le récit d'une fête scolaire qui a eu lieu à Maromme :

Hier, 29 juin, à 2 heures, les enfants des écoles du canton étaient réunis au nombre de près de 400 devant l'hôtel de ville de Maromme. La ville était pavoisée ; on était en fête. Une foule considérable était accourue des communes environnantes pour assister aux exercices militaires dont le programme avait été arrêté d'avance par M. Noël, inspecteur des écoles de la circonscription, et M. Marchand, instituteur.

Une estrade avait été préparée devant le péristyle de la mairie; les notabilités du canton y avaient pris place; on remarquait, outre M. Noël, qui présidait la séance, M. Richard Waddington, député, M. Besselièvre, maire de Maromme et conseiller général ; plusieurs conseillers généraux et d'arrondissement, les membres de la délégation cantonale, les maires, les instituteurs, etc.

Les élèves avaient été massés par école à quelques pas en avant de l'estrade; tous portaient un *floc* tricolore à la boutonnière, mais de modèle différent pour chaque école. Les communes de Déville, de N.-D.-de-Bondeville, de Malaunay, de Houlme, de Mont-Saint-Aignan, avaient envoyé une compagnie, drapeau en tête; les autres communes avaient aussi fourni leur contingent.

Ajoutons le peloton de Boisguillaume, dont les instituteurs avaient exprimé le désir de prendre part à la fête.

Plus de 150 enfants étaient munis du usil scolaire.

Un portique avec agrès avait été dressé sur la gauche de la place; à droite, se tenait la fanfare de Maromme.

Un programme des exercices gymnastiques ayant été distribué par les soins de M. Marchand, la séance a été ouverte par un morceau de l'excellente musique municipale.

Ensuite M. Noël prend la parole; il explique les avantages de cette éducation physique que le gouvernement de la République veut assurer aux enfants des écoles, en même temps que les bienfaits de l'instruction. En félicitant les instituteurs d'accomplir cette tâche avec activité et courage, il exprime l'espoir de voir organiser bientôt dans le canton de Maromme le bataillon cantonal, qui sera la transition entre l'école et l'armée. Puis, s'adressant particulièrement aux enfants, il leur montre ce qu'ils doivent à une société qui fait tant pour eux, et les invite à une reconnaissance durable envers la patrie.

M. Noël est Lorrain; il aime la France avec cette vivacité de sentiment que l'on puise aux frontières de l'Est. Aussi son langage, plein d'émotion patriotique et d'espérances généreuses, a été fréquemment interrompu par les plus vifs applaudissements.

Les exercices ont commencé immédiatement après, sous la direction de M. Tarlé, professeur de gymnastique à Rouen; les mouvements d'ensemble se sont faits avec une précision remarquable. Mais les exercices militaires surtout ont vivement intéressé l'assemblée. M. Chœffer, gendarme de la brigade de Maromme, a commandé à deux reprises toutes les sections réunies; si tous les élèves ont dignement figuré, ceux de Maromme se sont particulièrement distingués.

La séance s'est terminée par quelques exercices aux agrès, où les élèves n'ont pas moins réussi que dans le maniement des armes.

Pour clore la fête, M. Richard Waddington, le sympathique député de la circonscription, adresse aux enfants quelques paroles d'encouragement, et aux familles quelques conseils. Il félicite les premiers d'avoir donné une si belle fête, et d'avoir si bien profité des leçons de leurs excellents maîtres. Il les engage à continuer ces exercices même après la sortie de l'école, et à se préparer à la formation du bataillon cantonal: il leur demande de ne pas négliger les exercices de tir; il remercie M. l'inspecteur primaire et MM. les instituteurs. Enfin, s'adressant à la foule, il fait comprendre l'utilité pratique que l'on retire de l'éducation physique. M. le député a été fort applaudi.

Après le défilé général devant l'estrade, tous les enfants et les personnes qui se trouvaient sous le péristyle sont entrés à la mairie, où une collation était servie pour 500 personnes.

M. Besselièvre, l'honorable maire de Maromme, a profité de la circonstance pour porter un toast aux petits soldats des écoles et aux braves instituteurs qui se sont faits leurs commandants. Il a rappelé la parole de M. le ministre de l'instruction publique aux sociétés de gymnastique réunies à Reims: « Je vous salue comme l'avant-garde pacifique de la patrie armée.»

Enfin, la fanfare municipale s'est mise en tête du cortège et a joué la

Marseillaise pour accompagner jusqu'à la place dite la *demi-lune* les petits *guerriers et gymnastes* des autres communes.

Le spectacle était magnifique et a produit une grande émotion parmi les spectateurs. Jamais fête semblable ne s'était vue dans le pays. Les organisateurs méritent les plus vifs remerciements.

Yonne. — Une des plus importantes expositions scolaires qui aient eu lieu cette année est celle de la ville d'Auxerre.

A la distribution solennelle des récompenses, présidée par le préfet, ce magistrat a prononcé un remarquable discours où il a fait ressortir les bienfaits de la Révolution, surtout dans le domaine de l'instruction publique.

L'inspecteur d'académie a fait ensuite l'historique de l'exposition et a rendu compte des travaux du jury.

Un de ces jurys, a-t-il dit, avait la délicate mission d'apprécier les trois mille objets environ de couture exposés par les écoles publiques de filles et par les écoles mixtes; les dames qui composaient ce jury se sont acquittées de leur tâche avec autant de dévouement que de compétence; et je suis heureux de les remercier, au nom de l'administration, du précieux concours qu'elles ont bien voulu nous prêter.

Lourde a été aussi la tâche des autres jurys, et particulièrement de celui à qui revenait le soin de juger les six mille cahiers au moins envoyés obligatoirement par nos écoles publiques. C'était là, à vrai dire, la partie la plus importante, à nos yeux, de l'exposition, parce que nous y trouvions, avec la preuve incontestable du travail des maîtres et des élèves, l'indication des lacunes à combler, des réformes à réaliser... Ces lacunes, je ne veux pas les indiquer ici; ces réformes, elles seront signalées en temps utile: ce n'est, en effet, ni l'heure, ni le lieu d'aborder l'étude de questions pédagogiques. Qu'il me suffise de vous dire que s'inspirant des travaux consciencieux qui ont été transmis par chaque jury, le rapporteur général signalera, avec une libre franchise, au personnel enseignant, à côté du bien accompli, tout ce qui reste à faire pour donner au département de l'Yonne un rang plus honorable encore que celui qu'il occupe actuellement sur la carte de l'instruction primaire en France.

Après cette allocution a eu lieu la proclamation des prix. On peut dire qu'une véritable pluie de médailles d'or, d'argent, de vermeil, de bronze est tombée sur les heureux exposants. La seule énumération des récompenses remplit vingt-trois pages du *Bulletin départemental*. Nous ne nous plaindrons pas de cette libéralité du jury d'Auxerre; il n'est pas permis à tous de se montrer aussi généreux.

COURRIER DE L'EXTERIEUR

Allemagne. — Le quatrième Congrès des instituteurs allemands (*IV. deutscher Lehrertag*), qui se réunit sous les auspices d'une association aux tendances libérales, le *Deutscher Lehrerverein*, a siégé à Cassel du 24 au 26 juillet dernier. Le premier de ces Congrès avait eu lieu à Erfurt en 1876, le second à Magdebourg en 1878, le troisième à Hambourg en 1880. Le quatrième Congrès était composé de 81 délégués venus de presque toutes les parties de l'Allemagne.

Voici le texte des résolutions votées sur les diverses questions qui ont fait l'objet des délibérations du Congrès :

PREMIÈRE QUESTION : *La position politique et sociale des instituteurs.*

1. Les droits politiques des instituteurs sont les mêmes que ceux des autres ressortissants de l'Etat.

2. L'école doit être un établissement de l'Etat, et l'instituteur un fonctionnaire de l'Etat (adopté par 44 voix sur 81 votants).

3. Dans l'intérêt de l'école et de l'instituteur, il est désirable que ceux des Etats allemands qui n'ont pas encore de loi scolaire ne tardent pas à compléter leur législation sur ce point (1).

4. La position sociale des instituteurs ne peut pas encore être considérée comme satisfaisante. Les causes de cet état de choses sont entre autres :

a) Le dédain fréquemment exprimé pour la science pédagogique et l'art de l'éducateur ;

b) Le fait que l'inspection locale et l'inspection d'arrondissement sont confiées, par privilège, à des hommes qui ne sont pas du métier ;

c) Le manque de perspective d'avancement pour les instituteurs ;

d) La situation exceptionnelle faite aux instituteurs sous le rapport du service militaire ;

e) La non admission des instituteurs dans les corps chargés de la surveillance des écoles ;

f) La privation du droit électoral.

IIe QUESTION : *L'enseignement manuel à l'école primaire.*

1. Le Congrès rend hommage aux efforts bien intentionnés qui ont pour but d'initier la jeunesse à l'activité pratique et de contribuer à son éducation morale au moyen d'écoles de travail manuel.

2. Il se croit tenu néanmoins de faire les réserves suivantes :

---

(1) Cet article vise spécialement la Prusse, qui n'a point de loi scolaire.

a) L'institution d'écoles de travail manuel n'a pas chez nous la même importance que dans les pays du Nord, où elle répond à des besoins spéciaux ;

b) La préparation du personnel enseignant au moyen d'un cours normal de six semaines, ou même de plus longue durée, ne peut être considérée comme suffisante pour un enseignement efficace. D'autre part, des objections d'ordre pédagogique s'élèvent contre l'emploi de maîtres qui seraient empruntés à une profession manuelle ;

c) Nos écoles sont des écoles d'étude (*Lernschulen*), des ateliers de travail intellectuel ; si elles veulent répondre aux exigences de notre époque, il ne leur reste pas de temps à consacrer à de nouvelles branches d'enseignement. D'ailleurs, dans l'école actuelle, le principe du développement harmonique de l'élève, au moyen des exercices manuels en particulier, est déjà appliqué dans une large mesure ;

d) Il y aurait de sérieux inconvénients à charger le programme scolaire d'un plus grand nombre d'heures de leçons, et à retenir les enfants éloignés du foyer domestique pendant un temps plus considérable.

3. Par les motifs ci-dessus énoncés, on ne saurait reccommander l'union de l'école de travail manuel (*Arbeitsschule*) et de l'école d'étude (*Lernschule*). En revanche, l'introduction de l'enseignement du travail manuel pourrait offrir des avantages dans les internats, où il est nécessaire d'occuper les élèves toute la journée, et dans les localités où les enfants ne peuvent être suffisamment surveillés par leurs parents. C'est à l'initiative privée qu'il appartient de s'exercer dans ce domaine.

4. Le meilleur moyen pour développer l'habileté technique au profit de l'industrie allemande, c'est d'accroître le nombre des écoles professionnelles proprement dites (*Fachschulen*).

5. La création d'écoles de travail manuel nécessiterait des dépenses considérables. Il paraît opportun de commencer par doter convenablement l'école d'étude, et d'attendre qu'il soit pourvu à ses besoins urgents avant de s'engager dans des dépenses d'un intérêt secondaire.

IIIe Question : *Le service militaire des instituteurs.*

1. Le service militaire actif de six semaines par an exigé des instituteurs allemands n'exerce pas une action favorable sur l'école ; au contraire, il lui est nuisible parce qu'il porte une fâcheuse atteinte à la situation professionnelle de l'instituteur.

2. L'instituteur allemand doit avoir les mêmes droits et les mêmes devoirs que les autres citoyens ; il doit donc être admis au volontariat d'un an sur la production de son brevet de capacité.

IVe Question : *Les caisses d'épargne scolaire.*

Les thèses de M. Fricke, dont nous avons donné le texte dans notre précédent numéro (p. 90), ont été adoptées par 47 voix contre 7.

La question des institutrices, qui avait été annoncée comme devant figurer à l'ordre du jour, n'a pas été discutée.

Angleterre. — Le *School Board* de Birmingham a décidé, par 7 voix contre 5, d'adresser une pétition au Département

d'éducation pour lui demander de présenter au Parlement un bill à l'effet d'autoriser les *School Boards* à créer des écoles normales. On sait qu'actuellement les écoles normales anglaises sont toutes des institutions privées qui appartiennent, sauf deux ou trois exceptions, aux différentes Eglises et qui ont par conséquent un caractère confessionnel. Le parti libéral demande la création d'écoles normales neutres au point de vue religieux, et c'est aux *School Boards*, représentant l'ensemble des contribuables, qu'il appartiendrait de fonder ces écoles. Mais il est peu probable qu'en l'état actuel de l'opinion publique, l'initiative des libéraux de Birmingham soit couronnée de succès.

Canada. — Nous extrayons du Rapport du surintendant de l'instruction publique de la province de Québec (Bas-Canada ou Canada français), M. Gédéon Ouimet, pour l'année 1880-1881, les passages suivants :

Situation générale.

Suivant la méthode que j'ai adoptée dans mes précédents rapports, je fais d'abord un tableau comparatif des résultats obtenus durant les années dernières, d'après les statistiques officielles.

	1876-77	1877-78	Augm.	1878-79	Augm.	1879-80	Augm. ou dim.	1880-81	Augm.
Municipalités	949	967	17	970	3	988	18 aug.	1.010	29
Arrondissements	4,193	4,233	40	4,291	58	4,318	29 aug.	4,403	85
Maisons d'école	3,826	3,945	119	3,948	3	4,013	65 aug.	4,039	26
Écoles (sous contrôle)....	4,145	4.209	94	4,282	73	4,310	28 aug.	4.368	58
Nombre d'élèves.....	232,765	234,828	2,063	239,808	4,980	234,705	5104 dim.	235,574	869
Présence moyenne.....	178,621	180,294	1,673	183,740	3,446	180,315	3,425 dim.	180,390	55

Rapprochons de ce tableau le suivant :

ENSEIGNEMENT	1876-77	1877-78	Augm.	1878-79	Augm.	1879-80	Augm.	1880-81	Augm. ou dim.
Histoire.....	65,294	70.826	5,532	74,849	4,023	80,143	5,294	75.196	4,944 dim.
Arithmétique...	128,432	134,624	6.292	139,148	4,524	153,852	14,704	148.914	4,647 dim.
Tenue des livres.	12,101	13,859	1,758	14,932	1,073	17,891	2.959	21.295	3,404 aug.
Géographie....	58,806	63,658	4,852	67,140	3,482	72,842	5,702	74,118	1,394 dim.
Agriculture....	16,665	19,625	2,960	22,846	3,221	24,792	1,946	26,070	1,278 aug.
Dessin industriel.	8,351	20,914	12,563	35,429	14,515	50,777	15,348	48,711	2,066 dim.

Ainsi, en 1879-80. le nombre des enfants d'école, comparé avec celui de l'année précédente, avait diminué de 5.104. mais cependant le nombre des enfants étudiant les principales matières du programme des études avait augmenté sensiblement: preuve que les moyens mis à ma dispositfon pour popularisèr l'enseignement étaient effectifs. Cette année, en 1880-81, les résultats sont inverses : le nombre des élèves a augmenté de 869, mais il y a diminution

dans le nombre de ceux qui étudient l'histoire, l'arithmétique, la géographie, le dessin industriel.

Ce résultat est déplorable.

A quoi est-il dû? Je l'attribue en grande partie à l'abolition du « *Dépôt de Livres.* »

Dans mon dernier rapport, je disais : « Je prends acte du fait qu'en abolissant le Dépôt de livres, on m'a enlevé le moyen le plus effectif que je possédais pour accomplir des réformes, et je dégage nettement ma responsabilité des conséquences de cette malheureuse détermination. Je souhaite que ces conséquences ne soient pas trop funestes. »

Je regrette de constater que l'événement n'a pas trompé mes prévisions. Nous avons fait un pas en arrière, nous avons rétrogradé ; nous sommes revenus aux anciens jours où les parents, livrés entièrement à leur propre initiative, ne donnaient pas à leurs enfants les livres classiques nécessaires. Pour qui connaît tant soit peu nos campagnes, il y a une grande différence entre le système qui demande au père de famille de se rendre chez le marchand pour acheter et payer de sa main un livre d'école, et celui qui autorise la municipalité à acheter du gouvernement toutes les fournitures de classe à même le fonds commun et à les distribuer ensuite gratuitement aux élèves. Ce dernier système a été aboli.

Pour conjurer le mal et remplacer, dans une certaine mesure, le Dépôt de livres, je demanderais que la législature votât une loi ainsi conçue :

« Les municipalités scolaires sont obligées de pourvoir leurs écoles des fournitures classiques nécessaires, et de distribuer gratuitement aux enfants inscrits sur le journal de classe les livres, les ardoises, les cahiers, les crayons, l'encre et toutes autres choses nécessaires ou utiles à l'enseignement ; et lesdites municipalités devront acheter le tout avec leurs propres fonds et augmenter en conséquence les cotisations, s'il y a lieu. »

Déjà, bon nombre de municipalités scolaires ont adopté ce système, celles du comté de Bonaventure, en particulier, grâce au zèle intelligent de M. l'inspecteur Lucier. Elles s'en trouvent bien : les écoles sont mieux tenues, et les contribuables, après une courte expérience, se déclarent satisfaits d'un mode d'administration qui, tout en leur évitant l'ennui de faire eux-mêmes les menus achats de manuels, de crayons, etc., leur donne de meilleures écoles. J'espère que la législature n'hésitera pas à généraliser, au moyen d'une loi, un système si avantageux.

Propositions.

Puisque la refonte de nos lois scolaires n'est pas encore finie, je crois qu'il y a lieu de légiférer sur certains points qui me paraissent très importants :

1. Ainsi, le besoin se fait sentir plus que jamais d'un inspecteur général, dont on demande la nomination depuis longtemps. Sous le régime des lois actuelles, les relations du surintendant et des inspecteurs ne sont pas assez étroites. De fait, le surintendant ne peut pas, d'une façon absolument certaine, se rendre compte de la manière dont s'accomplit l'inspection ; il doit s'en rapporter aux inspecteurs eux-mêmes, se fier aux capacités, au zèle, à la bonne méthode pédagogique qu'on leur suppose. Sous ce rapport, je ne veux pas dire que dans la pratique il se soit produit des abus ; mais il me semble évident qu'en théorie ce système laisse à désirer. Le surintendant devrait posséder un moyen immédiat de contrôler l'inspection. Or, c'est à l'aide d'un inspecteur général qu'il pourrait y arriver.

Mais il faudrait que cet inspecteur général fût un des secrétaires du Dé-

partement de l'instruction publique, et cela pour deux raisons : d'abord, pour éviter une dépense nouvelle; enfin, afin que cet inspecteur général fût toujours en relations avec le surintendant et, pour ainsi dire, constamment sous sa main.

Dans ce cas, il n'y aurait pas un fonctionnaire nouveau, mais seulement un fonctionnaire avec des pouvoirs plus étendus.

2° Il y a une singulière anomalie dans nos lois. Elles n'exigent pas que les commissaires ou syndics sachent lire et écrire, et pourtant elles leur donnent pouvoir de déterminer le cours d'études des écoles ouvertes sous leur contrôle (Ch. 15 des S. R. du B. C, sect. 65). Cet article ne me paraît pas être en rapport avec l'esprit de nos lois scolaires. D'une part il est de toute évidence que celui qui est appelé à se mêler de questions scolaires doit au moins savoir lire et écrire; d'autre part le Conseil de l'instruction publique possédant déjà le droit de formuler le programme des études, pourquoi les municipalités le posséderaient-elles aussi ?

3° Une question bien grave est celle de l'engagement des instituteurs. Je ne vois pas d'objection à ce que les municipalités soient autorisées à engager les instituteurs, puisqu'elles ne peuvent engager que ceux qui ont un brevet de capacité, lequel brevet atteste que le porteur a les qualités nécessaires pour bien tenir une école. Mais je ne trouve pas juste que les municipalités puissent destituer ou renvoyer chaque année leurs instituteurs, car, dans ce cas, ces derniers sont toujours à la merci des disputes locales et d'une autorité, qui, disons-le ouvertement, n'est pas toujours bon juge des capacités.

Je crois que les instituteurs ne devraient pas être engagés pour une période de moins de cinq ans, et que le droit de les destituer devrait être dévolu à l'inspecteur, sauf toutefois un recours au surintendant ou au Conseil dans certains cas déterminés.

Le rapport de M. Ouimet nous fait connaître le programme d'études en vigueur dans les écoles du Bas-Canada depuis 1873. Le voici :

	ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES (1er degré).	ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES (2me degré).
Lecture	1° Epellation dans le livre et par cœur. 2° Lecture courante.	1° Epellation dans le livre et par cœur. 2° Lecture courante. 3° Compte-rendu de la lecture.
Écriture		
Grammaire. . . .	Dictées.	1° Éléments. 2° Analyse grammaticale. 3° Dictées.
Mathématiques . .	1° Numération. 2° Règles simples. 3° Calcul mental.	1° Numération. 2° Règles simples. 3° Règles composées. 4° Calcul mental.
Tenue des livres .	. . . . .	En partie simple.
Géographie. . . .	. . . . .	1° Notions préliminaires. 2° Abrégé des cinq parties du monde. 3° Détails sur la carte du Canada.

	ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES (1er degré).	ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES (2e degré).
Histoire	Abrégé de l'histoire sainte.	1° Histoire sainte. 2° Abrégé de l'histoire du Canada.
Divers	Leçons de choses.	1° Lecons de choses. 2° Notions élémentaires d'agriculture,
Littérature	. . . . .	Art epistolaire.

— Pendant que le surintendant de l'instruction publique constate au Canada français un recul dans le domaine de l'instruction primaire, le ministre de l'éducation du Canada anglais (Ontario), qui vient aussi de publier son rapport, se félicite des progrès accomplis, qu'il résume dans le tableau suivant :

	1871	1880
Population totale	1,620,851	1,913,460
Population d'âge scolaire (de 5 à 16 ans)	489,615	489,924
High Schools	102	104
Écoles normales et écoles modèles. .	3	4
Écoles primaires publiques.	4,438	4,941
Écoles primaires catholiques	160	196
Nombre d'élèves des *Highs Schools* .	7,490	12,910
— des écoles normales et modèles.	800	900
Nombre d'élèves des écoles primaires publiques	425,126	457,734
Nombre d'élèves des écoles catholiques	21,200	23,311
Personnel enseignant des écoles publiques		
Instituteurs.	2,641	3,264
Institutrices.	2,665	3,483
Dépenses totales de l'enseignement primaire, en dollars	2,297,694	3,414,267

Espagne. — Un de nos lecteurs, M. Ramon de Bajo é Ibañez, professeur à l'école normale d'institutrices de Vitoria, nous signale obligeamment une faute d'impression commise dans le numéro de la *Revue pédagogique* de juin dernier (p. 717). En rendant compte du Congrès pédagogique espagnol, nous avions dit que sur la 29e question, « Le traitement des instituteurs

primaires doit-il être inférieur à mille francs? » le Congrès avait voté *Oui*. Notre correspondant nous fait observer que tout au contraire le Congrès a voté *Non* à l'unanimité. C'était en effet beaucoup plus naturel. Dont acte.

République Argentine. — Un congrès pédagogique international a eu lieu à Buenos-Ayres dans le courant d'avril dernier. Il avait été convoqué par le gouvernement de la République Argentine, et se composait de délégués argentins, uruguayens et brésiliens.

Nous extrayons des résolutions votées par ce congrès les déclarations de principe suivantes:

« L'enseignement dans les écoles publiques doit être entièrement gratuit.

» La loi doit établir en principe un minimum d'instruction obligatoire pour les enfants de six à quatorze ans.

» Ce principe ne peut recevoir son exécution rigoureuse que dans les localités où existent des écoles publiques, et dans les limites du rayon désigné à cet effet, selon les circonstances et les usages de chaque localité.

» Il est d'une nécessité absolue, pour les nations sud-américaines, d'établir l'enseignement obligatoire, dans toutes les écoles publiques et privées, des branches suivantes : langue nationale; géographie nationale; histoire nationale; instruction civique, en rapport avec le régime politique de chaque pays. »

Suisse. — Le huitième Congrès de la Société des instituteurs de la Suisse romande a eu lieu à Neuchâtel les 25 et 26 juillet. Deux questions y ont été discutées. La première était ainsi conçue :

On se plaint que les jeunes gens, quelques années après leur sortie de l'école, ont oublié la plus grande partie des connaissances qu'ils y avaient acquises. A quoi faut-il attribuer cet état de choses et quels sont les moyens d'y remédier?

Le rapporteur, M. Gigandet, professeur au progymnase de Delémont, a présenté les conclusions suivantes :

I

Les plaines que l'on formule contre le peu de connaissances que possèdent les élèves des écoles primaires quelque temps après leur sortie des classes sont reconnues fondées.

II

1. Les jeunes gens, après leur sortie de l'école, ne travaillent plus à leur développement intellectuel et oublient ce qu'ils avaient appris.
2. L'organisation de l'école et les méthodes d'enseignement sont défectueuses.

III

1. Les programmes des écoles primaires seront réduits.
2. Les cantons romands, agissant de concert, introduiront dans leurs écoles les manuels d'enseignement reconnus les meilleurs.
3. Des mesures plus sévères seront prises afin de prévenir un trop grand nombre d'absences.
4. La durée de la fréquentation de l'école primaire sera de neuf années; les élèves y entreront à l'âge de 6 ans.
5. Les écoles normales seront améliorées.
6. Les gouvernements chercheront à empêcher des mutations trop fréquentes dans le personnel enseignant. La réélection périodique doit être supprimée.
7. Des examens de sortie de l'école primaire seront organisés dans tous les cantons sur une base identique.
8. Dans chaque commune il sera établi des écoles complémentaires.
9. Ces écoles seront obligatoires pour les élèves qui n'auront pas obtenu un certificat avec la note *bien* lors des examens de sortie ; la durée de l'obligation sera de trois ans.
10. Chaque année une épreuve orale et écrite permettra aux bons élèves de l'école complémentaire d'obtenir le certificat de sortie et par ce moyen de se libérer de la fréquentation après la première ou la deuxième année.
11. Les leçons des écoles complémentaires seront données par les instituteurs ou d'autres personnes capables.
12. Les branches d'enseignement seront : la langue maternelle, le calcul usuel, la tenue des livres et l'instruction civique.
13. Les écoles complémentaires sont entretenues par l'État et les communes et placées sous la surveillance de la commission d'école et de l'inspecteur primaire.
14. Dans chaque commune, il y aura une bibliothèque mise à la disposition des jeunes gens de 15 à 20 ans.
15. L'inspecteur provoquera la formation de sociétés littéraires ou artistiques parmi la jeunesse de sa commune.

La seconde question était celle-ci :

Les examens annuels des écoles sont-ils bien l'expression de l'état éducatif intellectuel de celles-ci ? Quelles réformes y aurait-il à y apporter ?

Voici les principales conclusions du rapport lu par M. Béguin, instituteur à Rochefort, conclusions qui ont reçu l'approbation du Congrès :

1. On ne peut apprécier l'éducation morale des enfants dans un examen d'école. Les experts n'y feraient que des observations générales sur la discipline qui règne dans la classe et sur l'influence bonne ou mauvaise que le maître exerce sur ses élèves.

2. C'est dans des visites plus fréquentes et plus minutieuses faites par les membres des autorités scolaires, que l'état éducatif d'une classe doit être étudié.

3. Les examens, tels qu'ils sont pratiqués actuellement dans nos écoles primaires, ne sont pas l'expression suffisamment exacte de l'état intellectuel de celles-ci.

Erratum. — Trois rectifications aux tableaux de chiffres concernant les circonscriptions d'inspection primaire, que nous avons publiés dans notre dernier numéro, nous sont adressées par MM. les inspecteurs d'Arles (Bouches-du-Rhône), d'Aubenas (Ardèche), et d'Alger. Dans la circonscription d'Arles, le nombre des écoles visitées en 1881 a été non de 23, mais de 147; dans celle d'Aubenas, ce nombre a été, non de 20, mais de 132 (sans compter celles de la ville d'Aubenas); dans celle d'Alger, il a été non de 25, mais de 74.

Le Gérant : H. GANTOIS.

PARIS — IMPRIMERIE CHAIX, 20, RUE BERGÈRE. — 16824-2.

Nouvelle série. — Tome Ier. N° 3. 15 Septembre 1882.

REVUE PÉDAGOGIQUE

L'ÉCOLE NORMALE

ET L'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE DES ÉLÈVES-MAITRES

Parmi toutes les questions qui intéressent l'avenir de l'enseignement primaire, il n'en est pas, croyons-nous, qui ait une importance plus considérable et qui doive préoccuper davantage les esprits que celle des écoles normales. Ce sont les écoles normales, en effet, qui fournissent aux écoles publiques la plus grande partie de leurs maîtres ; c'est d'elles, en tout cas, que sortent les instituteurs d'élite, destinés à servir de modèles au reste du corps enseignant. En sorte que l'on peut dire, en toute vérité, que tant vaudront l'organisation et la direction des écoles normales dans notre pays, tant vaudront l'instruction et l'éducation de l'immense majorité de la jeunesse française : cela vaut assurément la peine qu'on y pense.

Aussi les mesures législatives et administratives qui ont signalé ces trois dernières années, et qui témoignent si hautement de la sollicitude des pouvoirs publics pour ces établissements, ont-elles été accueillies avec la faveur la plus marquée par l'opinion publique, avec un sentiment de profonde reconnaissance par le corps enseignant tout entier. Comment en eût-il été autrement, quand on songe à la situation que la loi de 1850 avait faite aux écoles normales ? Jamais loi ne pesa plus lourdement sur une institution qu'il eût fallu développer ; jamais précautions plus grandes ne furent prises pour arrêter ses progrès, comprimer son essor, tarir en elle les sources de la vie ; jamais marâtre ne traita plus durement ses enfants ! Pendant plus de vingt ans, les écoles normales furent tolérées

comme un mal nécessaire, surveillées comme un danger permanent; le droit d'exister ne leur fut accordé qu'à titre précaire, et à la condition qu'on n'y ferait rien, qu'on n'y dirait rien, qu'on n'y enseignerait rien qui pût contrarier les desseins ou alarmer les défiances de ceux qui prétendaient les protéger, et qui les étouffaient sous leur tutelle ombrageuse et tracassière. C'est pourquoi quand parurent, après la loi du 9 août 1879, le décret du 29 juillet et l'arrêté du 3 août 1881, ce fut comme une sorte de délivrance : jusque-là, les écoles normales avaient végété, elles allaient vivre ; elles avaient été courbées sous des influences hostiles, elles allaient se relever sous la main bienveillante, sous le patronage unique et compétent de leurs chefs universitaires ; la direction, surchargée par les détails d'une administration compliquée, était soulagée par l'institution de l'économat et rendue à sa véritable fonction, qui est de présider aux études et de veiller à la formation des esprits et des caractères; les maîtres, condamnés autrefois à une vie sans indépendance, sans dignité, sans avenir, recouvraient, avec le droit d'avoir une famille, l'espoir d'améliorer leur situation par leur zèle et par leur travail; les élèves enfin, soumis jusqu'alors à des pratiques qui n'étaient ni de leur âge ni de notre temps, enfermés dans des programmes sans air et sans lumière, voyaient s'abaisser les clôtures matérielles et les barrières morales derrière lesquelles on tenait captifs leurs esprits et leurs corps. Et nous ne parlons pas des bâtiments construits, agrandis ou restaurés sur tous les points du territoire, de l'outillage des écoles perfectionné, de leurs bibliothèques pourvues, de leurs collections complétées, des certificats d'aptitude à la direction et au professorat proposés à la légitime ambition des maîtres, des livres mis à leur disposition par la bibliothèque du Musée pédagogique, du Comité de correction qui, de Paris, dirige et seconde toutes les bonnes volontés, enfin des écoles supérieures de Fontenay et de Saint-Cloud ouvertes aux plus capables et aux plus laborieux.

Il semble qu'après ce profond labour et cette large semaille, il n'y ait plus qu'à attendre la moisson et à la regarder mûrir. Mais il n'en va pas ainsi dans les choses de ce monde : une réforme en appelle une autre, et le progrès cesserait d'être le progrès s'il s'arrêtait un seul jour. Après tout ce qui a été fait

pour les écoles normales, il reste encore plus d'une amélioration à réaliser, plus d'un problème à débattre et à résoudre.

Parmi ces problèmes, il en est un que nous voudrions aborder aujourd'hui, parce qu'il est à nos yeux d'une importance capitale, que sa solution s'impose, et que, si cette solution a été cherchée, elle ne nous semble pas encore avoir été définitivement trouvée : nous voulons parler du rôle de l'école normale dans l'éducation professionnelle des instituteurs. Quelle est l'importance de cette éducation professionnelle au point de vue de l'enseignement et des maîtres eux-mêmes? Quels sont les moyens dont dispose actuellement l'école normale pour la donner à ses élèves? Quels sont les résultats obtenus, et, si ces résultats sont insuffisants, quel est le remède qu'il conviendrait d'apporter à la situation présente? Tels sont les différents points que nous nous proposons d'examiner.

Aussi bien l'heure est venue de se préoccuper de ce grave sujet : la question est grosse de difficultés et fait, depuis plusieurs années, l'objet des préoccupations constantes de l'administration supérieure; elle se pose à chaque page dans les rapports des inspecteurs généraux, et, soumise aux méditations du corps enseignant, elle sera, dans quelques semaines, discutée par les fonctionnaires des écoles normales réunis en congrès pédagogique à Paris (1). C'est donc bien le moment pour chacun de dire ce qu'il pense sur cette matière, d'éclairer le débat qui va s'ouvrir, et, dans la mesure de ses forces, de préparer une solution que, pour notre part, nous considérons comme urgente et comme infiniment désirable.

I

Nous n'insistons guère sur la nécessité d'une forte éducation professionnelle chez ceux qui se destinent à l'enseignement pri-

(1) Cet article était écrit, lorsqu'un avis, publié dans le *Bulletin administratif* (n° du 12 août), a fait savoir que le Congrès était ajourné aux vacances de Pâques 1883. Pour perdre un peu de son actualité, la question que nous traitons ne perd rien de son importance. Elle reste d'ailleurs à l'ordre du jour de la future réunion, et, loin de nous plaindre de cet ajournement, nous nous en félicitons, s'il doit avoir pour résultat de provoquer un examen plus attentif du problème que nous avons essayé d'étudier, et une discussion approfondie de la solution que nous proposons.

maire. Que pourrions-nous ajouter d'ailleurs à ce qui a été dit depuis longtemps et avec beaucoup de force? Tout le monde s'accorde à reconnaître que c'est peu pour un instituteur d'avoir des connaissances même étendues, s'il ne possède en même temps l'art de les communiquer, et que l'école normale n'aurait que bien imparfaitement rempli sa mission, si, formant des jeunes gens instruits, elle ne formait en même temps des maîtres éclairés sur les difficultés de leur profession, connaissant et aimant les enfants pour les avoir pratiqués, sachant leur enseigner ce qu'il est nécessaire qu'ils apprennent de la science, prêts en un mot à entrer dans la vie scolaire et à en affronter les périlleux débuts, sans trop de dommage pour leurs élèves et pour eux-mêmes. Assurément, même pour instruire de jeunes enfants, il faut avoir beaucoup étudié et avoir beaucoup retenu, car rien n'est si difficile que de pénétrer dans ces jeunes esprits, et, pour y faire la lumière, ce n'est pas trop d'une flamme éclatante. Pour enseigner peu et enseigner bien, il faut savoir beaucoup, nous le reconnaissons volontiers; mais que servirait une grande science aux élèves qui sortent de nos écoles normales, s'ils n'avaient appris, sous une habile direction, comment on organise et comment on dirige une classe; comment, sans fatiguer les enfants, on ne laisse perdre aucun moment du temps précieux qu'ils peuvent consacrer à l'étude ; comment on mesure à chaque groupe la part d'enseignement qu'il peut supporter, et à chaque matière de l'enseignement la place qui lui revient; comment il faut parler aux enfants po ur trouver le chemin de leur raison et de leur cœur ; comment on encourage et comment l'on réprime. comment l'on se fait aimer et comment on fait respecter son autorité; comment enfin ce n'est pas trop de toute son intelligence, de tout son dévouement, de toute sa tendresse pour protéger ces corps délicats et pour veiller sur ces âmes plus délicates encore? A tout prendre, et s'il nous fallait choisir, nous préférerions un maître qui en sût moins long, mais qui connût et aimât les enfants, et qui fût assez habile pour faire tourner à leur profit toute la peine qu'il se donne et tout le peu qu'il sait. Dieu nous garde de médire de la science, voire de la science qu'on emporte d'une école normale ! mais, tenant cette science pour très nécessaire, nous ne pensons pas qu'elle puisse suffire à l'œuvre de

l'éducation de la jeunesse, ni remplacer cette autre science qui consiste à savoir enseigner.

Or, cette autre science, à laquelle il faut attacher tant de prix, peut-on dire que l'école normale la donne à ses élèves, ou du moins qu'elle la leur donne autant qu'il est nécessaire et qu'elle les renvoie suffisamment armés pour le combat qu'ils vont avoir à livrer? Personne, pas même ces jeunes gens, n'oserait l'affirmer. Oh! nous n'ignorons pas que l'on fait tout ce qu'on peut pour les munir et les former en vue de leur futur état; nous savons toutes les sages prescriptions que renferme le règlement du 3 août, relativement à la participation des élèves-maîtres aux exercices de l'école annexe; nous reconnaissons l'importance des leçons de pédagogie, de psychologie et de méthodologie qu'ils reçoivent; nous sommes loin de contester l'utilité des conférences instituées pour les rompre, dès les bancs de l'école, aux difficultés de l'enseignement oral; nous savons tout cela, et nous déclarons de plus qu'étant donnée l'organisation actuelle des écoles normales, il est impossible de faire plus et de faire mieux. Mais si tout cela ne suffit pas pour former des instituteurs, nous ne disons pas accomplis, mais suffisamment préparés à remplir la mission qui les attend; si les élèves-maîtres qui sortent des écoles normales — et nous parlons des meilleurs — ont encore un long apprentissage à faire avant d'être à la hauteur de leurs fonctions; si, dans cet apprentissage, ils sont exposés au danger de s'épuiser en efforts laborieux jusqu'à ce qu'ils aient trouvé leur voie, ou au danger plus grand encore de tomber dans le découragement et la routine; s'il en résulte enfin pour eux une perte de temps considérable et pour leurs élèves un préjudice souvent irréparable, nous disons qu'il y a quelque chose à faire, une organisation meilleure à trouver, une réforme à opérer dans le régime actuel des écoles normales.

Mais on nous arrête et l'on nous assure que nous exagérons et que nous poussons au noir le tableau que nous faisons de la situation: les élèves-maîtres, affirme-t-on, reçoivent un enseignement théorique et un enseignement pratique qui doivent les préparer convenablement à la direction des enfants, et, d'ailleurs, ce qu'ils ne savent pas encore, l'expérience personnelle se chargera de le leur apprendre. Examinons ces deux objections, et, serrant

de plus près notre sujet, voyons d'abord dans quelles conditions cet enseignement théorique et cet enseignement pratique sont donnés et quels fruits l'un et l'autre peuvent porter. Nous rechercherons ensuite ce qu'il en coûte à de jeunes maîtres ainsi préparés pour apprendre, à la rude école de la pratique scolaire, ce que l'école normale n'a pas pu leur enseigner.

II

En vue de l'éducation professionnelle de ses élèves, l'école normale donne un enseignement théorique qui repose sur les cours de pédagogie et de psychologie, et un enseignement pratique qui se compose d'exercices à l'école annexe et de conférences pédagogiques où les élèves font des leçons devant leurs camarades et devant leurs professeurs. Ajoutons-y les conseils et les directions que le maître chargé de l'école annexe est tenu de donner à ses auxiliaires, et admettons, si l'on veut, que c'est là un vrai cours et un cours bien fait de méthodologie. En principe — nous allions dire sur le papier — tout cela est excellent; mais encore faut-il voir comment les choses se passent dans la pratique, et quels résultats on peut attendre de ce double enseignement.

Considérez d'abord que les parties les plus difficiles des cours d'instruction morale et de pédagogie sont enseignées en première année. En effet, dès leur entrée à l'école normale, les élèves assistent à des leçons sur les « principes généraux de l'éducation »; en seconde année, ils apprennent en quoi consiste « l'éducation et l'instruction en commun »; en troisième année, on leur enseignera « l'histoire de la pédagogie et l'administration scolaire ». Nous ne prétendons point qu'en disposant ainsi les programmes, on n'ait pas suivi un ordre naturel et logique; nous reconnaissons également qu'à moins de surcharger outre mesure la troisième année, il était nécessaire de répartir, comme on l'a fait, les matières du programme. Mais il n'en est pas moins vrai que voilà des jeunes gens de seize ans, à peine sortis de l'école de leur village, peu ou point préparés à un enseignement élevé et abstrait, obligés d'entendre des leçons sur l' « éducation intellectuelle et morale », sur le « développement des facultés intellectuelles aux divers âges », sur le « rôle de la mémoire, du jugement, du raisonne-

ment, de l'imagination », sur la « conscience morale », la « responsabilité », sur la « formation des habitudes », etc., tous sujets d'une délicatesse extrême et qui, pour être bien compris, demandent une intelligence déjà mûre, un esprit déjà aiguisé ! De même et plus encore pour la pédagogie : le cours commence — et il est impossible qu'il ne commence pas ainsi — par des « notions élémentaires de psychologie » et par l'« étude de la morale théorique » ; il se continuera et se terminera, en seconde année, par la « morale pratique ». — Eh bien ! nous le demandons, n'est-ce pas se faire une grosse illusion que d'espérer que les jeunes gens que nous connaissons, si remplis de bonne volonté qu'on les suppose, pénétreront au cœur de ces questions abstraites et se reconnaîtront au milieu de ces analyses délicates ? Quelle habileté d'exposition, quelle lucidité de langage, quelle netteté de démonstration, quelle connaissance étendue et profonde de ces matières ne comporte pas d'ailleurs un tel enseignement ! et, en admettant que le professeur chargé de le donner réunisse toutes les rares qualités que nous venons de dire, n'y a-t-il pas gros à parier, disons mieux, n'est-il pas certain qu'il ne fera sur l'esprit des élèves qu'une impression fugitive et vague, et que le profit qu'ils retireront de ses leçons pour leur éducation professionnelle sera bien médiocre ? Pourquoi alors ne pas reporter tout ce haut enseignement en troisième année ? Pourquoi ne pas attendre que le terrain soit convenablement préparé pour lui confier ces précieuses semences ? Pourquoi ? nous l'avons déjà dit : parce que la logique et le temps s'y opposent. Nous ne croyons pas du moins qu'on en puisse donner une autre bonne raison.

Quoi qu'il en soit, voici nos élèves munis de toutes ces connaissances théoriques, ou en train de les acquérir, qui entrent à l'école annexe pour y *faire leur vingt jours*, comme on dit aujourd'hui dans les écoles normales, et y recevoir ces leçons pratiques qui doivent les initier aux mystères et aux difficultés de l'enseignement. Pendant la première année, « ils assistent aux exercices de l'école » ; pendant la seconde, « ils remplissent les fonctions d'instituteurs adjoints » ; pendant la troisième, « ils sont plus particulièrement associés à la direction de la classe ». C'est là assurément une prévoyante et minutieuse réglementation, et le soin même qu'on a pris de la rédiger indi-

que suffisamment l'importance qu'on attache à ces exercices pratiques. Mais, nous plaçant dans la réalité des faits, nous sommes bien obligé de nous demander si ces sages prescriptions peuvent être toujours et partout appliquées, et, en admettant qu'elles le soient, si elles suffisent pour atteindre le but qu'on se propose.

Pour que la règle ainsi tracée pût être suivie dans tous les cas, il faudrait, d'une part, que le nombre des élèves fût sensiblement le même dans toutes les écoles normales, et, d'autre part, que les écoles annexes ne présentassent pas, au point de vue de leur effectif et de leur organisation, de différences trop grandes. Or, qui ne sait qu'il y a des écoles normales qui comptent quarante élèves et d'autres qui en comptent plus du double? qui ne sait surtout que rien ne ressemble moins à une école annexe qu'une autre école annexe? Telle de ces écoles reçoit cinquante élèves et telle autre en reçoit cent; ici, on trouve l'image d'une école ordinaire avec sa classe unique et ses trois cours: c'est la bonne; là, on rencontre une véritable école urbaine avec un effectif nombreux, parfois deux ou trois classes et plusieurs divisions dans chaque cours: c'est la plus mauvaise; ailleurs, il y a un cours complémentaire et l'école annexe prépare directement à l'école normale: ce qui est plein d'inconvénients. Visiblement, si le cadre dans lequel on fait entrer les élèves-maîtres va ainsi se rétrécissant ou s'élargissant, la place que chacun d'eux y pourra occuper ne sera plus la même. Que devient alors la règle des vingt jours?

Mais mettons les choses au mieux, et prenons, par exemple, une école normale d'importance moyenne, avec une école annexe ordinaire. Une école normale moyenne reçoit aujourd'hui soixante élèves, répartis en trois divisions de vingt élèves chacune. L'année scolaire se composant de deux cents jours environ, et chaque élève devant suivre pendant vingt jours les exercices pratiques, il s'ensuit que le roulement ne pourra se faire complètement que si chaque division envoie deux élèves-maîtres à la fois à l'école annexe. Voilà donc notre école annexe ordinaire qui reçoit chaque jour six élèves-maîtres. Nous savons bien que de ces six élèves, deux doivent se borner à assister aux exercices de l'école; mais, sans nous demander ce que peuvent

bien faire ces jeunes gens, s'ils ne participent pas, pour si peu que ce soit, aux travaux de leurs camarades, il n'en reste pas moins que cette classe de quarante ou cinquante enfants — une bonne école annexe ne saurait dépasser ce nombre — se trouve être dirigée par quatre maîtres, sans compter le directeur, qui a bien le droit d'intervenir et qui en use! N'est-ce vraiment pas un peu trop, et cette abondance de biens ne serait-elle pas nuisible? Mais ce n'est pas tout. Si l'école normale compte soixante-dix ou quatre-vingts élèves, c'est sept ou huit de ses élèves qu'elle devra détacher à l'école annexe; et si elle en compte quatre-vingt-dix, — chiffre qui sera bientôt atteint partout, en raison des besoins croissants de l'enseignement laïque, — c'est neuf élèves-maîtres qui envahiront cette malheureuse école, et, sur ces neuf élèves, il y en a six qui enseigneront, sans compter le directeur! Se figure-t-on ce que peut être une telle école et se demande-t-on ce que peut bien devenir la direction pédagogique des élèves-maîtres dans de semblables conditions? Reverront-ils jamais, ces élèves, une pareille organisation? les idées qu'ils se feront de l'enseignement ne seront-elles pas absolument fausses? leur embarras, lorsqu'ils se trouveront dans une véritable école, n'en sera-il pas accru? Ce sera, nous en avons grand peur, tout un apprentissage à refaire. Et le directeur de cette école annexe, conçoit-on sa perplexité en présence d'un pareil attelage à conduire? Quelle sûreté de coup d'œil, quelle dextérité de main, quelle habileté pédagogique et quelle vigueur physique ne lui faut-il pas? et est-on bien sûr de rencontrer toutes ces qualités dans la majorité des directeurs actuels? Et les enfants enfin, a-t-on suffisamment songé à eux? Se représente-t-on leur ahurissement — le mot n'est pas trop fort — de se voir entourés de tant de soins, accablés sous tant de sollicitude? Ne sent-on pas qu'ils sont sacrifiés? Ah! nous savons bien que, pour le plus grand profit des élèves-maîtres et faute de trouver une autre solution, quelques-uns ne seraient pas éloignés de considérer l'intérêt des enfants de l'école annexe comme une valeur négligeable. Cette opinion s'est fait jour ici même, dans un article fort bien pensé d'ailleurs: « L'école annexe, a-t-on dit, est-elle un objet de luxe sans utilité propre, une fleur rare cultivée pour le plaisir des yeux, dans la serre

chaude de l'école normale? Les élèves-maîtres sont-ils faits pour elle, ou a-t-elle été instituée pour les élèves-maîtres? »

Nous pensons, quant à nous, que l'école annexe est une fleur précieuse, au même titre que toutes les autres écoles, et qu'on ne saurait la fouler aux pieds, même quand il s'agit de servir un intérêt considérable; nous pensons que partout l'enfant est chose sacrée, et que nulle part on ne peut, sans commettre une mauvaise action, le traiter comme matière à expériences. Non, nul n'a ce droit; et si la doctrine contraire pouvait prévaloir dans l'enseignement, elle serait désastreuse au point de vue moral et pédagogique, et la prompte ruine des écoles annexes en serait la juste condamnation.

L'enseignement pratique, tel qu'il est actuellement donné à l'école annexe, offre donc, dans son organisation, des difficultés de plus d'une sorte, et, dans son application, elle ne peut produire que des résultats médiocres, pour ne rien dire de plus. Mais là ne s'arrêtent pas nos reproches et nos critiques, et nous sommes obligé de nous demander encore si cet apprentissage illusoire vaut véritablement le temps que les élèves y consacrent. Ces vingt jours passés chaque année à l'école annexe, et si peu profitables à l'éducation professionnelle des élèves, croit-on qu'ils ne représentent pas une perte de temps considérable pour les études de l'école normale proprement dite? Le roulement par semaine est, à notre avis, le meilleur, si l'on se place au point de vue des exercices pratiques; le roulement par journée est celui qui offre le moins d'inconvénients, si l'on se préoccupe surtout des classes que les élèves ont à suivre. Mais, quel que soit celui qu'on adopte, n'est-il pas clair que des cours sont manqués, que la suite des travaux est rompue, qu'un trouble infiniment regrettable est jeté dans l'enchaînement des études et qu'il s'y fait des lacunes qui seront difficilement comblées? Le règlement du 3 août recommande, il est vrai, de placer les cours importants en dehors des heures de classe de l'école annexe; mais est-ce toujours possible? et quel temps reste-t-il aux élèves-maîtres les jours où ils vont à cette école? La veille, ou tout au moins le matin, il faut qu'ils préparent les leçons de la journée et qu'ils reçoivent les instructions du directeur de l'école annexe. Le soir, après la classe, ils doivent entendre

des observations sur ce qu'ils ont fait, et des conseils sur ce qu'ils doivent faire à l'avenir. Ne voilà-t-il pas des journées bien remplies? et comment, durant ces journées, concilier l'intérêt des études et l'intérêt de l'apprentissage professionnel? Manifestement, l'un fait tort à l'autre, et, comme le dit la circulaire du 9 novembre 1881, « on a tant de choses à apprendre à ces jeunes gens pour en faire des brevetés, qu'on néglige un peu d'en faire, par surcroît, des maîtres et des éducateurs. » Le moyen de faire autrement? et le moyen surtout d'obtenir de ces jeunes gens, qui sont, à juste titre, préoccupés de leurs études et des examens qui les attendent, une application suffisante à des exercices dont ils sentent d'ailleurs toute l'insuffisance, sinon toute la vanité? Enfin comment sont aujourd'hui constituées et dirigées ces écoles annexes où les élèves-maîtres vont s'exercer à l'enseignement pratique? D'organisation uniforme et de réglementation spéciale, il n'en existe pas, que nous sachions, et cette matière vaudrait cependant la peine qu'on la réglât. Si l'on veut que les écoles annexes rendent les services qu'on leur demande, et que, pour notre part, nous n'espérons guère dans l'état actuel des choses, il ne suffit pas, ce semble, de dire que ces écoles doivent être des écoles modèles et de tolérer qu'elles soient des écoles médiocres. Ne faudrait-il pas leur donner à toutes une bonne installation matérielle et une organisation pédagogique irréprochable? Ne conviendrait-il pas de faire disparaître ces différences choquantes qui existent entre une école annexe et l'école annexe voisine? Ne serait-il pas bon d'exiger qu'elles fussent toutes établies sur le type des écoles à une classe, puisque ce sont ces sortes d'écoles que la très grande majorité des élèves-maîtres seront appelés à diriger, et puisqu'il est reconnu que le maître qui sait conduire habilement une telle école est un instituteur d'élite? Ne serait-il pas nécessaire aussi de limiter le nombre des élèves, des cours et des divisions, de défendre qu'une école annexe pût devenir une école préparatoire à l'école normale, de supprimer les cours complémentaires, parce que de tels cours sont inutiles à la préparation générale des élèves-maîtres, et de décider, au contraire, que, dans toute école annexe, il y aura une classe enfantine, parce que cette petite classe existera bientôt dans toutes les écoles

rurales et que, de l'avis de tous ceux qui s'occupent d'enseignement, c'est la plus difficile à bien diriger? Ne serait-il pas utile enfin de déterminer le mode de roulement suivant lequel les élèves-maîtres doivent prendre part aux exercices pratiques, de régler exactement le nombre de ces élèves-maîtres sur celui des cours, et, si l'effectif de l'école normale ne permet pas d'adopter cette combinaison, d'en chercher et d'en trouver une autre?

Toutes ces questions, en supposant même qu'on soit obligé de s'en tenir à l'organisation actuelle des écoles normales, valent la peine d'être examinées, croyons-nous. Mais il en est une encore plus importante peut-être, qui a été posée récemment et qui ne nous semble pas davantage résolue : c'est celle de la direction des écoles annexes. La circulaire du 9 novembre 1881 a abordé ce sujet ; elle a signalé un mal réel et indiqué un remède que, pour notre part, nous ne trouvons pas assez énergique. Mais, du moins, cette circulaire a-t-elle été suivie d'effet? La direction que reçoivent les élèves-maîtres est-elle devenue « plus sûre et plus éclairée » ? A-t-on trouvé partout, pour mettre à la tête de ces écoles annexes, ces maîtres excellents, ces pédagogues émérites, dont on ne saurait se passer? Nulle fonction n'exige plus de savoir, plus d'habileté, plus de tact et de discernement ; est-ce pour cela qu'on s'en détourne et qu'il ne se trouve le plus souvent, pour la remplir, que des débutants ou des maîtres vieillis ? M. le ministre demandait, dans cette même circulaire, qu'on lui signalât « les maîtres qui s'acquittent de leurs fonctions avec habileté », afin de les récompenser, et aussi « ceux qui seraient au-dessous de leur tâche », afin de les remplacer. Qu'est-il advenu de ces prescriptions ? Nous avons cherché dans le *Bulletin administratif* la trace de ces encouragements et de ces exécutions nécessaires : nous ne l'y avons pas trouvée. Et si les écoles annexes sont encore ce qu'elles étaient, si leur organisation n'a pas été améliorée, si elles ne sont pas « partout et sans exception des écoles modèles », si les bons maîtres continuent à s'en tenir éloignés, comment admettre que les élèves-maîtres y apprennent à devenir ce qu'il faut qu'ils soient, « des maîtres et des éducateurs » ? Et n'avons-nous pas répondu à la première objection qu'on nous opposait ?

Reste la seconde, qui est tirée de la supériorité de l'expérience personnelle. Certes nous estimons que rien ne remplace l'expérience, et que, pour former un bon instituteur, il n'est tel que la pratique scolaire. Mais cette expérience personnelle, ne sait-on pas au prix de quels efforts, de quelles défaillances, de quelles chutes parfois elle s'acquiert? et, sans avoir la prétention de faire que des jeunes gens de vingt ans, parce qu'ils sortiront d'une école normale, soient des maîtres accomplis, ne saurait-on abréger pour eux la durée de l'épreuve, la rendre plus facile, prendre, en tous cas, quelque assurance plus solide contre les dangers de la lutte? N'y a-t-il pas vraiment d'autre moyen pour apprendre aux gens à nager que de les jeter à l'eau? Entre un maître éprouvé et un débutant inexpérimenté, il y a loin: nous ne demandons pas qu'on supprime la distance, nous demandons seulement qu'on la diminue. Nous savons trop ce que les années apportent pour ne pas compter sur elles; mais nous savons trop aussi ce qu'elles emportent pour ne pas compter avec elles. Et puis, si l'on ne pense pas aux maîtres, ne faut-il pas penser aux élèves? et ne voit-on pas de reste que, confiés à des mains mal habiles, ces écoliers sont exposés à perdre une ou deux années du temps si précieux et si court qu'ils nous donnent?

On insiste et l'on dit: Mais ces jeunes maîtres, on ne les abandonne pas, et, sous la direction d'un instituteur expérimenté, ils vont continuer dans une école publique l'apprentissage qu'ils ont commencé à l'école normale. Ah! s'il en était ainsi, nous serions rassuré; mais nous avons bien peur que ce ne soit là encore une illusion à laquelle il faille renoncer. Examinons en effet comment les choses se passent d'ordinaire. Voici un jeune homme qui sort de l'école normale: il a été un élève laborieux et appliqué; il a obtenu ses deux brevets; il a retiré tout le fruit qu'on peut espérer des enseignements pédagogiques qu'il a reçus; il a dix-neuf ans, il est encore timide, mais il est plein de bonne volonté, et, ce qui ne gâte rien, il aime son futur métier. On le nomme, comme c'est naturel, instituteur-adjoint dans une importante école de la ville, ou dans une bonne école de la campagne. Dans l'un ou dans l'autre cas, l'avenir qui l'attend est le même: il est condamné à la petite classe; car, par un préjugé absurde,

mais aussi fortement enraciné dans les écoles primaires que dans les écoles normales, on en est encore à croire que la position qu'on occupe grandit avec l'âge des enfants auxquels on s'adresse. S'il est nommé dans une grande école, et qu'une division supérieure se trouve vacante, soyez sûr que les anciens la réclameront; s'il est envoyé dans une école rurale, il y a cent à parier contre un que le titulaire se réservera la classe des plus grands. Le voilà donc, pour ses débuts, aux prises avec la direction d'une petite classe, c'est-à-dire avec tout ce qu'il y a de plus difficile dans l'enseignement. Voyez-vous son embarras et sa perplexité, sa lutte contre la science qu'il a vaillamment acquise, mais qui l'obsède et le déborde, ses efforts pour se faire petit et abaisser ses connaissances au niveau de ses élèves, son étonnement et son découragement quand il s'aperçoit qu'il ne sait pas s'y prendre, et que, de tout le bagage qu'il a emporté de l'école, et dont à juste titre, il est si fier, rien ou à peu près rien ne peut lui servir? Si encore il était soutenu, éclairé, dirigé! Mais vraiment son titulaire a bien autre chose à faire! Si c'est à la ville, une grande maison à conduire, trois ou quatre classes à surveiller, une classe à faire soi-même, des rapports à entretenir avec les familles; si c'est à la campagne, les grands à diriger, la préparation au certificat d'études, la tenue des registres scolaires, un cours d'adultes, le secrétariat de la mairie· où trouverait-il le temps de s'occuper des petits et du maître à qui il les a confiés? Un conseil en passant, un avertissement en courant, une remontrance, s'il y a du tapage dans la classe, du désordre dans les rangs, des batailles en récréation, des plaintes des familles, et c'est tout! Des méthodes, des procédés d'enseignement, des directions générales ou particulières, de tout ce qui peut éclairer la voie ou l'aplanir, il n'en est pas, il n'en peut pas être question.

Et encore faut-il parfois se féliciter que le titulaire n'intervienne pas! car, s'il intervient, c'est souvent pour contredire ce que notre jeune instituteur a appris, pour lui imposer des méthodes absolument différentes de celles qu'on lui a enseignées, pour l'obliger à brûler ce qu'il a adoré jusque-là. Nous ne disons pas que les choses se passent toujours ainsi; mais nous affirmons que c'est là le train ordinaire de la vie scolaire. Heureusement, notre jeune

maître a du cœur et de l'intelligence; au bout de deux ou trois ans il a triomphé, non sans peine, des principales difficultés; il s'est fait une pédagogie à lui, qui n'en est peut-être pas plus mauvaise pour cela; il dirige fort convenablement les petits enfants et, pour récompense, il obtient à son tour d'être nommé instituteur. Il s'aperçoit alors qu'on a négligé de le faire passer par le cours moyen et par le cours supérieur, et que conduire une classe ou conduire une école sont deux choses bien différentes. Il reconnait qu'après avoir refait son apprentissage il lui faut le refaire encore, au prix des mêmes efforts, des mêmes pertes de temps, des mêmes dommages pour ses élèves et pour lui. Il se remet courageusement à l'œuvre, et, à vingt-huit ou trente ans, il est enfin non pas un instituteur parfait, — devient-on jamais un instituteur parfait? — mais un bon instituteur. En vérité, n'est-ce pas un peu tard? et n'aurait-on pu raccourcir la route? Et si notre jeune maître n'était pas le brave et excellent jeune homme que nous avons dit, s'il n'avait pas aimé son métier, s'il avait été médiocrement intelligent et médiocrement résolu, que serait-il advenu de lui? Il serait promptement tombé dans l'indifférence et l'apathie; la routine se serait fatalement emparée de lui, et c'en était fait pour sa vie d'instituteur. Combien, hélas! ont fini de la sorte, et combien eussent été sauvés, si l'école normale les avait mieux préparés pour la lutte!

III

Il est temps de nous résumer et de conclure. Nous reconnaissons sans peine que l'école normale, quoi qu'elle fasse, ne pourra jamais donner à l'enseignement des maîtres accomplis, et que, quelle que soit la valeur de ses méthodes et de ses procédés, les jeunes maîtres qu'elle aura formés auront toujours beaucoup à demander à la réflexion, au travail personnel, à la pratique des enfants, à l'expérience de la vie. Mais nous disons en même temps que, dans l'état actuel des choses, l'école normale ne fait pas assez pour l'éducation professionnelle des élèves-maîtres et qu'elle ne peut réellement faire davantage à moins d'une réforme profonde; que l'enseignement théorique qu'elle donne ne laisse pas de trace durable, parce qu'il est donné trop tôt et qu'il s'adresse à des intelligences qui n'ont pas la maturité nécessaire pour le

recevoir ; que les directions pratiques sont absolument inefficaces, parce que l'organisation des exercices à l'école annexe est difficile, parce que ces écoles sont loin d'être partout des écoles modèles, parce que les maîtres qui les dirigent ne sont pas tous à la hauteur de leurs fonctions, et parce que, préoccupés de leurs études et de leurs examens, les élèves-maîtres n'apportent à leur préparation professionnelle qu'une application insuffisante. Nous disons encore que c'est s'exposer à un grave mécompte que de faire fond sur le concours effectif des instituteurs titulaires pour compléter l'œuvre de l'école normale. Nous disons enfin qu'il y a péril et imprévoyance coupable à jeter ainsi dans la mêlée des jeunes gens mal armés, et qu'il y a dommage, dommage grave pour les écoliers, à remettre ainsi entre des mains inhabiles le succès de leurs études primaires et tout leur avenir peut-être. Et si tout cela est vrai, comme nous en sommes fermement convaincu, on conclura avec nous qu'il y a une réforme à faire et un remède à trouver.

Si l'on a bien voulu nous suivre dans ces développements, on peut déjà pressentir la solution que nous nous permettons de proposer. L'erreur capitale qu'on a commise, selon nous, a été de penser qu'on pouvait, dans le même temps, instruire des jeunes gens dans les lettres et dans les sciences et pourvoir d'une façon suffisante à leur éducation professionnelle : ces deux préparations, nous croyons l'avoir démontré, ne peuvent être menées de front, à moins qu'on ne se déclare satisfait des maigres résultats qu'on obtient aujourd'hui ; il faut les disjoindre,et, comme l'organisation actuelle des écoles normales ne se prête pas à cette séparation, il faut remanier profondément cette organisation. Le second tort qu'on a eu, ç'a été de n'attacher qu'une importance secondaire à la préparation professionnelle des élèves-maîtres, s'en fiant au temps et à l'expérience pour achever l'œuvre ébauchée, et de reléguer l'enseignement pratique au second plan : il faut remettre les choses à leur place et donner à cet enseignement au moins le même rang qu'à l'instruction proprement dite ; il faut en faire le couronnement des études de l'école normale. Les écoles annexes, dont tout, jusqu'au nom insignifiant qu'elles portent, indique le rôle effacé, ont été livrées au hasard et, pour tout dire, délaissées : il faut qu'elles

deviennent partout et sans exception des écoles modèles. Enfin les maîtres chargés de ces écoles n'ont eu jusqu'à présent qu'une situation inférieure et dédaignée : il faut qu'ils soient désormais choisis parmi les plus habiles professeurs des écoles normales, et, pour assurer leur recrutement, il est indispensable d'accroître leur autorité, d'améliorer leur position, de faire d'eux, après le directeur, les hommes les plus considérables et les plus considérés des écoles normales.

Et pour atteindre ces résultats, si nous avions l'honneur d'être membre du Congrès pédagogique, voici les propositions que nous déposerions sur le bureau de l'assemblée :

1° Les candidats aux écoles normales doivent être pourvus du brevet élémentaire de capacité.

2° La durée des études dans les écoles normales est fixée à trois ans: les deux premières années sont exclusivement consacrées à l'instruction des élèves-maîtres; la troisième est réservée à leur éducation professionnelle. A la fin de leur deuxième année d'études, les élèves-maîtres sont tenus de se présenter à l'examen du brevet supérieur; un sursis de six mois est accordé à ceux qui échouent. A la fin de leur troisième année, les élèves subissent l'examen du certificat d'aptitude pédagogique.

3° L'éducation professionnelle des élèves-maîtres se compose d'études théoriques et d'études pratiques. Les études théoriques comprennent des cours de pédagogie, de psychologie, de législation et d'administration scolaires, et des conférences littéraires et scientifiques sur les parties les plus difficiles du programme de deuxième année. Les études pratiques comprennent des exercices à l'école annexe, des conférences de méthodologie données par le directeur de cette école, et des leçons faites par les élèves eux-mêmes aux élèves de première année, sur les parties les plus simples du programme.

4° L'école annexe prend le nom d'école d'application. Son directeur a le titre de sous-directeur de l'école normale. Le chiffre de son traitement est augmenté.

5° L'école d'application ne peut recevoir plus de cinquante élèves. Son recrutement se fait dans les mêmes conditions que celui des écoles publiques. Son installation matérielle ne laisse-

rien à désirer; son organisation pédagogique est conforme aux prescriptions du décret du 27 juillet 1882 sur les écoles à une classe. Elle comprend toujours une classe enfantine. Les cours complémentaires sont supprimés.

6° Dans une école normale qui compte quatre-vingts élèves, il y a deux écoles d'application. Le plus âgé des deux directeurs prend le titre de sous-directeur de l'école normale.

7° Tous les jours, tous les élèves de troisième année assistent aux classes de l'école d'application. Quatre élèves au plus prennent part aux exercices scolaires : l'un est chargé de la classe enfantine, les trois autres de chacun des trois cours élémentaire, moyen et supérieur. Le roulement se fait par semaine, et chaque jour les élèves-maîtres changent de division. Pendant le second semestre, chaque élève-maître prend à tour de rôle la direction générale de l'école. A la fin de chaque journée, l'enseignement donné par les auxiliaires est apprécié et discuté, sous le contrôle du directeur, par les élèves qui n'ont pas pris une part active aux exercices, et l'on prépare en commun les classes du lendemain.

Il nous resterait à défendre ce projet, dont le radicalisme, comme on dit aujourd'hui, ne manquera pas d'exciter quelque surprise dans le corps enseignant et de provoquer tout d'abord de nombreuses observations et peut-être de vives critiques. Nous ne le ferons pas cependant, non que nous ne considérions pas comme sérieuses les objections qui peuvent nous être opposées, mais parce que nous jugeons plus utile au but même que nous nous proposons de les laisser se produire. Si l'on nous fait l'honneur de nous discuter, nous n'en serons ni étonné, ni mécontent ; nous ajouterons, si on nous le permet, que nous n'en serons pas troublé. Ce n'est pas, en effet, sans y avoir mûrement réfléchi que nous avons écrit ces lignes, et nous croyons qu'ayant prévu et pesé la plupart des critiques qu'elles pourront soulever, nous serons en mesure d'y répondre quand elles se formuleront. Nous demandons seulement qu'avant de nous condamner, on veuille bien laisser passer le premier moment de surprise, se demander s'il n'y a pas nécessité absolue de faire quelque chose, et rechercher si vraiment

nos propositions, pour hardies qu'elles paraissent, offrent dans leur application des difficultés insurmontables. Nous ne prétendons pas, au surplus, que notre projet soit d'une exécution facile ; mais si une réforme est jugée nécessaire, il faudra bien se résoudre à la faire, quels que soient les embarras que l'on rencontrera sur son chemin. Il eût été plus commode assurément de proposer encore une fois des demi-mesures et des palliatifs : nous avons jugé le mal trop grand et le remède trop urgent pour nous y résigner. Avons-nous besoin d'ajouter que nous n'avons pas la présomption de croire que notre solution soit la seule bonne, et qu'il ne puisse en être présenté de meilleure ? Nous nous estimerions très heureux, au contraire, si, ayant montré l'importance de la question et l'ayant placée, croyons-nous, sur son véritable terrain, nous parvenions à provoquer un large mouvement d'opinion dans le corps enseignant, et surtout si nous décidions quelques-uns de ses membres à monter après nous à cette « tribune » dont la *Revue pédagogique* a bien voulu permettre l'accès à tous ceux qui, considérant l'enseignement primaire, c'est-à-dire l'éducation de la démocratie française, comme l'œuvre la plus haute et la nécessité la plus impérieuse de notre époque, ont quelque chose à dire sur cette grave matière.

E. Jacoulet.

EXPOSITION DES PROJETS ET MODÈLES

D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AU TROCADÉRO

Par décret en date du 10 octobre 1881, M. le Président de la République avait institué une exposition de projets et modèles d'établissements scolaires. Ce décret, rendu sur la proposition de M. le ministre de l'instruction publique, divisait les projets et modèles exposés en six classes différentes, et attribuait à chacune de ces classes une série de prix et de mentions d'une valeur variant entre 10,000 et 500 francs. L'exposition visée par ce décret vient d'avoir lieu au Trocadéro. Le succès qu'elle a obtenu, l'empressement dont les artistes et le public ont fait preuve, et les utiles enseignements qui en découlent, nous font un devoir de lui consacrer quelques lignes dansun recueil qui s'occupe spécialement de pédagogie.

On ne saurait trop insister, en effet, sur l'heureuse initiative à laquelle on a dû cette solennité d'un nouveau genre, sur l'intelligence et le dévouement qui ont permis de la mener à bonne fin.

Il faut en faire remonter la première idée à la Commission permanente de l'imagerie scolaire et de la décoration des écoles. Dans le principe, l'exposition devait attribuer une place prépondérante à l'art décoratif. En passant par les mains de la Commission des bâtiments scolaires, le projet a dévié de ces données premières. L'hygiène, la bonne ordonnance, l'éclairage des pièces, l'aération des classes et préaux ont paru mériter, eux aussi, quelque étude et ont semblé dignes d'intérêt. Au lieu de s'occuper exclusivement de la forme, on a résolu de s'occuper principalement du fond. L'appel s'est produit aussi large que possible, et l'on a demandé aux concurrents de soumettre au jury nommé par le ministre :

1° Des projets de lycées;

2° Des projets d'écoles normales;

3° Des projets d'écoles primaires supérieures ou professionnelles;

4° Des projets d'écoles primaires à plusieurs classes;
5° Des projets d'écoles primaires à une seule classe;
6° Des projets d'école maternelle;
7° Des projets de décoration des locaux scolaires.

Ainsi donc toutes les étapes de notre instruction nationale se sont trouvées parcourues par les exposants. Le public et les intéressés ont pu passer en revue la série complète de nos établissements scolaires. Ajoutons que chaque division a offert un vaste champ d'instruction, tant à cause du nombre des projets exposés que de l'importance et de l'intérêt que présentaient la plupart d'entre eux.

La 1re classe	comprenait	40	projets.
La 2e	—	33	»
La 3e	—	22	»
La 4e	—	104	»
La 5e	—	112	»
La 6e	—	16	»
La 7e	—	16	»
Soit en tout		343	projets,

couvrant ensemble plus de 1.300 mètres superficiels.

En prenant à sa charge les frais d'une exposition aussi considérable, en faisant appel aux architectes de tous les pays, en réclamant le concours dévoué des artistes et des érudits qu'il jugeait les plus aptes à concilier les intérêts de l'enseignement et des exposants, le ministre de l'instruction publique s'était proposé un but parfaitement défini. Ce but, c'était de procurer à la direction de l'enseignement secondaire et à la direction de l'enseignement primaire un certain nombre de plans-types répondant à toutes les conditions de bonne installation, d'hygiène, d'aération, d'éclairage et aussi d'heureux aspect que doit remplir un établissement scolaire, depuis le lycée de la plus grande ville jusqu'à l'école du plus humble hameau. De telle façon que lorsqu'une commune, une ville, un département aurait à l'avenir réclamé de l'administration centrale des instructions générales pour édifier une école, un lycée, un collège, celle-ci n'aurait eu qu'à répondre : « Consultez le plan ou le projet portant tel numéro, il remplit toutes les

conditions de bonne installation qu'on est en droit d'exiger d'une école modèle ou d'un lycée parfait. »

Pour que ce but, excellent en soi, eût pu être atteint, il aurait fallu qu'un certain nombre d'architectes se fussent donné la tâche de combiner, pour chacune des divisions indiquées par le ministre, un plan absolument idéal, tracé exclusivement en vue du concours actuel et réunissant, condensant en quelque sorte toutes les améliorations préconisées par la Commission des bâtiments scolaires et par celle de la décoration des écoles. Cela, disons-le vite, n'a pas eu lieu. A quelques très rares exceptions près, MM. les exposants se sont bornés à user de la latitude que leur offrait l'article 2 du programme. Cet article les autorisait à exposer des projets d'édifices construits, ou en voie de construction, et répondant à des données spéciales. De telle sorte que l'exposition a été presque exclusivement composée de projets et de plans qui, sans avoir vieilli dans les cartons, avaient déjà cependant figuré dans des concours antérieurs et, pour quelques-uns même, étaient exécutés depuis plusieurs années. Or ces projets, on le conçoit aisément, ne pouvaient présenter cette perfection idéale qu'on est en droit d'attendre d'un modèle.

Pour certains d'entre eux, en effet, la date de confection se trouvait être antérieure aux derniers règlements des Commissions d'hygiène et des bâtiments scolaires; et ces établissements ne réalisaient point, par conséquent, les conditions qu'on exige aujourd'hui d'une école à construire. D'autres, et c'était la presque totalité, nous montraient leurs auteurs aux prises avec des difficultés spéciales résultant de la forme singulière du terrain, de son exiguïté relative, de voisinages défectueux, ou encore de la nécessité de raccorder des constructions nouvelles avec des édifices existant déjà. Là encore, en dépit de l'habileté de l'architecte, de son ingéniosité et de son talent, l'administration ne pouvait espérer trouver ces plans-types qu'elle recherche, le bon sens défendant de présumer qu'on rencontrera deux fois de suite des imperfections ou des difficultés absolument identiques.

En présence d'un pareil désarroi, le jury, tout en reconnaissant le mérite spécial des principaux ouvrages qui lui étaient

soumis, se trouvait singulièrement embarrassé pour distribuer de hautes récompenses, qui comportaient, à ses yeux, une sanction qu'aucun de ces projets ne méritait d'une façon absolue. Comme conséquence, il a cru bien faire en supprimant dans presque toutes les classes les premier et second prix et en n'attribuant aux exposants que des mentions dont il a, du reste, singulièrement accru le nombre. De cette façon, il a pensé concilier les deux intérêts en présence : celui des concurrents, — car il lui a paru qu'ils ne pouvaient se plaindre, puisqu'ils touchaient des primes relativement élevées et recevaient des mentions flatteuses pour des plans exécutés antérieurement au concours et qui, somme toute, ne les avaient obligés à prendre aucune peine nouvelle, ni à faire aucun débours spécial, — et celui du ministère : car il s'en faut de beaucoup que, malgré l'absence de projet-type et de plan idéal, cette exposition ait été sans fruits, sans résultat, sans portée.

Les plans-types, conçus en dehors de toute préoccupation spéciale, sont en effet très rarement applicables dans l'existence ordinaire, car on s'y trouve presque toujours aux prises avec des conditions particulières et même avec des difficultés imprévues. C'est pourquoi l'exposition du Trocadéro, en présentant aux visiteurs une réunion sans précédents de problèmes de toutes sortes, plus ou moins difficiles, plus ou moins compliqués, et résolus avec une habileté, une science, un bonheur plus ou moins grands, a extrêmement profité à l'enseignement de nos jeunes architectes : elle les a familiarisés, d'une part, avec les exigences d'hygiène, de surveillance, d'éclairage, d'aération, de convenance dans les services que réclame la pédagogie moderne, et, d'autre part, avec les moyens de tenir compte de ces exigences dans les cas les plus difficiles et les moins à prévoir.

En outre, il s'est dégagé un autre enseignement de cette exhibition d'un nouveau genre. Elle a fourni au ministère de l'instruction publique et des beaux-arts la preuve que son personnel, fort injustement décrié par MM. les artistes, est parfaitement à même de mener à bonne fin une exposition, quelle qu'elle soit. Il n'y a eu qu'une voix pour louer l'excellente ordonnance des salles du Trocadéro, leur aspect pittoresque, la convenance parfaite de leur distribution, l'ordre et la méthode qui y ont

constamment régné. Or tout le personnel qui a mené à si bonne fin cette lourde entreprise sortait des bureaux de la rue de Grenelle, et le commissaire général, M. Artoux, auquel, sur la demande formelle du jury, M. le ministre a adressé de publiques félicitations, est un ancien inspecteur de l'enseignement primaire, que ses études et ses occupations antérieures n'avaient certes pas préparé à ce genre de travaux. Mais tout ce personnel a tenu à montrer qu'avec du dévouement, du zèle, de l'intelligence, on peut suppléer à tout.

Quant au jury, s'il connaît trop ses classiques pour avoir en un seul instant l'outrecuidante prétention de contenter tout le monde, il a au moins la certitude d'avoir largement fait son devoir. Il a pu se tromper; c'est le sort de tous les jurys passés, présents et futurs. Mais de la première heure à la dernière, il n'a eu d'autre guide que la plus stricte équité. Il s'est efforcé avec une impartialité absolue de rechercher quelles étaient les œuvres vraiment utiles, vraiment méritantes. Il a donné ses suffrages à celles qu'il croyait d'un bon exemple, et, s'il a péché, c'est plutôt par excès d'indulgence que par excès de sévérité.

Toutes ces raisons, jointes au très vif et très réel succès de l'exposition des plans et projets d'établissements scolaires, doivent encourager le ministère de l'instruction publique à persévérer dans la voie qu'il vient d'inaugurer d'une façon si heureuse, et qui ne peut produire que les plus féconds et les meilleurs résultats.

Henry HAVARD.

LE DESSIN DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

CONFÉRENCE

Faite le 6 avril 1882, dans la séance d'ouverture de la session normale pour la préparation des candidats aux certificats d'aptitude à l'enseignement du dessin,

Par M. Jules Pillet

Inspecteur de l'enseignement du dessin (1).

Messieurs,

La lecture du programme de la session normale qui s'ouvre aujourd'hui vous a certainement fait comprendre l'idée qui a présidé à sa composition. Vous avez reconnu l'enchaînement logique des conférences et des exercices qui doivent vous occuper pendant les quelques jours qui vont suivre.

Vous voyez que dans une première partie on a placé tout ce qui, dans l'enseignement du dessin, est pour ainsi dire codifiable et susceptible d'être démontré d'après des règles pédagogiques fixes et certaines. L'enseignement primaire fait l'objet de la première conférence. Il faut en effet apprendre à bien voir avant de songer à exécuter de remarquables travaux. Apprendre à voir, tel doit être l'objet de l'enseignement primaire du dessin, dont je vais avoir l'honneur de développer devant vous les programmes.

Dans la conférence de ce soir seront exposés les principes du dessin géométral. C'est à lui, vous le savez, qu'il faut avoir recours

---

(1) Par arrêté en date du 8 mars 1882, M. le ministre de l'instruction publique avait décidé qu'une *session normale* aurait lieu du 6 au 15 avril, à l'École des beaux-arts, pour la préparation des candidats aux certificats d'aptitude à l'enseignement du dessin. Les demandes d'admission devaient être adressées au ministère. Les frais de voyage devaient être remboursés aux personnes autorisées à suivre la session, et une indemnité de 6 francs par jour leur était accordée sous la seule condition d'assiduité aux conférences.

Le programme de la session comprenait huit conférences, accompagnées d'un certain nombre d'exercices pédagogiques.

Les conférences ont été suivies par 210 personnes, parmi lesquelles 24 dames ou jeunes filles.

quand on veut représenter un objet dans ses véritables dimensions et créer ainsi une image à l'aide de laquelle il soit possible de reconstruire de toutes pièces ce qui a servi de modèle. Un dessin géométral est essentiellement conventionnel, et, par conséquent, est en général assez difficile à lire. Les ombres viennent en faciliter singulièrement la lecture. C'est pourquoi on est convenu d'éclairer l'objet représenté géométralement par des rayons lumineux sur la direction desquels on s'entend une fois pour toutes.

Les tracés d'ombres qui en sont la conséquence sont rendus aisés par le choix judicieux qui a été fait de la direction des rayons lumineux. Sous le titre d'*ombres usuelles*, on groupera devant vous ces tracés simplifiés, qu'il est nécessaire de connaître pour rendre plus clair un dessin géométral.

Comment donner à un pareil dessin toute sa précision ? c'est en le complétant par des cotes, c'est-à-dire en y inscrivant, après les avoir mesurées, les dimensions métriques des différentes parties de l'objet qu'il représente. Prendre ces mesures avec précision sans en oublier aucune, et les inscrire sur un croquis préalablement exécuté, cela complète ce que l'on nomme un *relevé* géométral. La méthode du relevé géométral fera l'objet de la troisième conférence. Enfin, les meilleures méthodes à employer pour les tracés de la perspective linéaire vous seront exposées dans la quatrième séance.

Si vous y ajoutez la conférence qui vous sera faite sur l'anatomie et que l'on a intentionnellement rejetée plus loin pour la placer immédiatement avant l'exercice de dessin d'après le modèle vivant, vous aurez une idée de ce qui doit constituer la partie scientifique de la session normale.

La partie historique comprendra les conférences sur l'histoire de l'art. Elle se placera au milieu de la session, laquelle se terminera par des exercices pédagogiques, savoir : le dessin d'une statue antique, la copie d'un ornement précédée d'une conférence sur l'histoire de l'ornement, le dessin d'une figure entière et celui d'une tête d'après nature.

J'aborde, Messieurs, ce qui doit faire l'objet de cet entretien, c'est-à-dire l'enseignement primaire du dessin ; et je vais essayer de développer devant vous les programmes étudiés et adoptés

récemment par le Conseil supérieur de l'instruction publique pour les écoles primaires, les écoles normales et les classes élémentaires des lycées et des collèges.

Devant un autre auditoire, je devrais peut-être insister sur la nécessité de fortifier cet enseignement primaire, duquel doit dépendre tout le reste. M'adressant à vous, cela est inutile; votre présence ici nous est un sûr garant de votre conviction qu'il est indispensable de créer une méthode et de donner des règles certaines pour l'enseignement du dessin. Tandis que tous les autres enseignements se sont reconstitués sur les bases d'une pédagogie rationnelle, lui seul semble se tenir à part, se refuser à toute méthode, et procéder par la seule routine : aussi, tandis que pour toutes les autres disciplines nous voyons les professeurs obtenir des résultats sérieux de l'ensemble de leurs élèves, nous ne constatons, en dessin, de travaux ayant quelque valeur, que de la part des très rares élèves qui se fussent formés tout seuls au besoin, parce qu'ils sont exceptionnellement doués pour les arts. Quant aux autres, ils sortent des établissements d'instruction publique à peu près tels qu'ils y sont entrés. Prenez les dessins qu'ils ont faits en sixième et ceux qu'ils exécutent en rhétorique, vous verrez qu'ils sont copiés le plus souvent d'après les mêmes modèles, et de bien faibles différences se révéleront entre le travail d'un enfant et celui d'un jeune homme arrivé au couronnement de ses études et en plein épanouissement de son intelligence.

Permettez-moi de vous rappeler rapidement en quoi consistaient les méthodes qui sont encore en vogue dans beaucoup d'écoles et contre lesquelles les programmes officiels veulent réagir. Elles peuvent se ramener à trois.

La plus ancienne, quoique moderne assurément, car rien ne nous autorise à admettre que les anciens l'employaient dans leurs écoles, consiste à placer immédiatement l'élève devant un dessin ou devant une estampe représentant, en général, un fragment de la tête humaine, un nez, un œil ou une bouche, en lui disant de le copier aussi fidèlement que possible. N'insistons pas sur ce qu'il y a de bizarre, peut-être même de dangereux à découper ainsi, dans un ensemble présentant autant d'unité que la tête humaine, un fragment qui n'est relié à rien. Contentons-nous de voir si c'est là une méthode primaire.

En prenant pour modèle un fragment au lieu de l'ensemble, on a prétendu, pour une première étude, simplifier les difficultés que l'élève doit vaincre. Mais n'existent-elles plus ces difficultés? Cherchons à les analyser, et supposons que ce premier modèle soit un nez vu de profil. *A priori*, rien ne semble si aisé à copier. Cependant ce profil présente des successions de lignes courbes, les unes rentrantes, les autres saillantes. Il faut que l'élève sache qu'il ne doit pas tout d'abord s'en préoccuper, mais qu'il doit leur substituer des lignes droites idéales qui les enveloppent toutes. Que seront ces lignes droites? L'une d'elles enveloppera la partie supérieure du nez, l'autre la partie inférieure. Comment leur donner les mouvements qui leur conviennent, autrement dit comment dessiner chacune d'elles avec l'inclinaison qu'elles possèdent en réalité?

Cela fait, comment apprécier les proportions, c'est-à-dire les grandeurs relatives de ces deux lignes? Comment ensuite l'élève va-t-il s'affranchir de ces lignes droites pour dessiner les lignes courbes qu'elles enveloppent? Et, enfin, si le dessin est *ombré*, que signifient pour l'écolier ces alternances de parties blanches, grises et noires? On lui dira peut-être que cela représente de l'ombre. Mais il n'a jamais observé les effets de l'ombre et de la lumière, et on veut les lui faire rendre par un procédé qui le plus souvent est très compliqué. Non, ce modèle n'est pas primaire. Si le maître n'a qu'un petit nombre d'élèves à surveiller, s'il peut leur donner une leçon individuelle, et si, de plus, il est véritablement professeur, ce que je suppose, il guidera chaque enfant en particulier, il ne lui laissera pas dessiner une ligne sans lui donner la raison de son tracé, il le conduira pas à pas dans l'analyse et dans la décomposition qu'il faut faire du modèle très difficile déjà dont je viens de parler, et sa leçon sera, peut-être, fructueuse.

Mais de pareils modèles mis entre les mains d'élèves nombreux, à chacun desquels le maître ne peut donner que quelques instants, sont sans portée: l'expérience le prouve chaque jour, et l'on constate que par leur usage les élèves n'apprennent pas à voir. Ils se confinent dans une copie méticuleuse, ce qui ne veut pas dire vraie, du dessin placé devant eux, toute leur ambition se bornant à acquérir ce que certaines personnes appellent de

la main, ou bien encore du *coup de crayon*. Par cette méthode le dessin dégénère en calligraphie.

La seconde méthode, beaucoup plus large dans son allure, est pour ainsi dire l'antithèse de la précédente.

Il ne faut pas, s'est-on dit, donner comme sujet d'étude ce qui est l'interprétation d'une œuvre d'art. Il faut placer l'œuvre elle-même devant les yeux de l'élève, faire en sorte qu'elle l'impressionne vivement, et profiter du désir qu'il éprouvera de traduire sur le papier l'objet de son admiration, pour le mettre courageusement aux prises avec les difficultés du dessin.

Dans cette méthode, on ne veut plus comme tout à l'heure séparer un fragment de l'ensemble. On prend une des admirables figures que nous a léguées la sculpture antique, et c'est elle que le débutant essaie de dessiner.

Certes, cette méthode n'a rien de mesquin. Quand on l'applique pour enseigner à des hommes et non à de jeunes enfants, que ces hommes sont convenablement doués, qu'ils ne sont pas trop nombreux, qu'ils peuvent recevoir du maître des conseils répétés, elle conduit aux résultats les plus frappants.

Les premiers essais sont informes et remplis de fautes, mais bientôt les qualités se dégagent. Si l'élève est courageux, s'il a les qualités voulues d'observation, qualités qui se développent d'ailleurs, les progrès sont très rapides. Mais surtout, quelque informes que soient les premiers dessins, ils ont presque toujours un grand accent de vérité. L'élève, obligé de créer pour lui-même son procédé d'exécution, acquiert sur ce point une grande indépendance.

Quand même il ne réussirait pas à devenir un dessinateur habile, s'il applique tous ses efforts à travailler d'après cette méthode, il sortira de la lutte fortifié et non amoindri, comme il l'eût été par la méthode précédente.

Ainsi donc, cette méthode n'est jamais dangereuse ; mais, transportée dans l'enseignement primaire, elle est le plus ordinairement inapplicable, et par conséquent stérile.

En effet, n'est-il pas évident que le professeur, pour être à même de corriger les travaux de ses élèves, doit être capable de les exécuter lui-même d'une façon supérieure?

Or, rien n'est plus difficile, vous le savez, que de bien dessiner

une figure d'après l'antique ; les artistes s'y exercent toute leur vie. Ils viennent souvent retremper leur talent dans cette forte étude, et chaque fois des beautés, des finesses, et par conséquent des difficultés nouvelles leur apparaissent dans ces chefs-d'œuvre d'un art qui ne sera jamais dépassé.

Pouvons-nous espérer que l'enseignement primaire du dessin puisse se donner un jour sous la direction d'artistes ? Non, assurément. D'un autre côté, cette méthode ne peut produire de bons résultats que si le maître est d'une sévérité extrême dans ses corrections, s'il ne laisse rien passer, et s'il se soumet à faire faire à son élève l'analyse la plus intime de son modèle. Comment réussirait-il à cela, s'il n'est pas un artiste de talent ?

Il arrivera donc presque toujours qu'un enseignement donné par cette méthode sera confié à des maîtres qui, tout en ayant de très sérieuses qualités pédagogiques, n'auront pas la valeur artistique nécessaire. Les corrections seront molles, souvent nulles ou peu justes, et en réalité l'élève sera son seul maître.

La méthode n'est donc pas primaire.

Elle peut convenir à des hommes ou à des jeunes gens qui ont la volonté ferme d'arriver et qui, par des études d'un autre ordre, ont fortifié leur esprit. Elle peut s'appliquer dans un atelier, c'est-à-dire dans un endroit où, à défaut du maître, les élèves les plus forts peuvent donner aux plus faibles des conseils fructueux; elle ne peut réussir auprès d'une collectivité d'enfants réunis dans une école.

Qu'est la troisième méthode ?

Elle est en réalité une simplification de la seconde.

Elle bannit, comme elle, les modèles graphiés susceptibles de fausser la faculté d'interprétation de l'élève et de le porter à exagérer l'influence du procédé d'exécution. Cependant elle renonce à donner comme premier modèle la figure humaine, trop difficile à saisir, et ce sont des objets très simples, une table, une chaise, un tabouret, qu'il est facile de se procurer partout, qui servent aux premières études. On les place devant les yeux de l'enfant et on lui dit de les copier *comme il les voit.*

Cela paraît très simple. Cependant, quoique bien moins grandes que dans la copie d'une figure humaine, les difficultés

qu'il faut vaincre pour dessiner juste, en perspective, un objet à trois dimensions, si simple qu'il soit, sont encore considérables.

C'est tout d'abord un ensemble à déterminer, certaines lignes axiales plus importantes que d'autres à choisir, par lesquelles il faudra commencer le dessin et qu'il importe de placer dans leurs positions relatives. Il est indispensable de reconnaître la position du plan et de la ligne d'horizon, afin de rapporter à cette dernière toutes les autres lignes et particulièrement celles qui y ont leurs points de fuite. Il faut apprécier les inclinaisons et les grandeurs relatives de toutes ces lignes; s'abstraire, pour un instant, des effets de l'ombre et de la lumière, et ne s'en occuper qu'au moment voulu. Bref, la multiplicité des observations qu'il faut faire presque simultanément, et qui sont néanmoins d'ordres divers, est de nature à troubler l'enfant, et, si le maître n'est pas là pour le guider à chaque instant, il est probable que, le succès ne couronnant pas ses efforts, l'élève se découragera.

En résumé, ces trois méthodes ont toutes un défaut commun. Elles manquent de gradation. Elles ne sont pas primaires dans le sens pédagogique du mot, car elles ne permettent pas à un professeur, même si ce professeur est un maître spécial, un artiste, et à plus forte raison si c'est un instituteur primaire, d'enseigner les éléments de la science du dessin à une collectivité d'enfants qui lui seraient confiés.

De ces trois méthodes la première est dangereuse, amoindrissante et définitivement condamnée par les tristes résultats qu'elle a donnés; les deux autres sont saines et fortifiantes, mais trop élevées pour un enseignement primaire.

Je vais étudier, avec vous, les simplifications à y apporter pour les rendre réellement applicables, et vous montrer comment les programmes officiels ont tenu compte des différentes phases par lesquelles il est nécessaire de faire passer l'intelligence des enfants qui dessinent; comment, en suivant point par point les paragraphes de ces programmes, en combinant avec soin les exercices gradués qui doivent en assurer l'application, il sera possible à tout instituteur de donner aux enfants les premières, les plus importantes et les plus indiscutables notions de dessin.

Vous avez sous les yeux le texte des trois programmes qui

ont été étudiés par le Conseil supérieur de l'instruction publique et adoptés par M. le ministre de l'instruction publique.

Dans la troisième colonne se trouve le programme pour les lycées et les collèges. Il est complet: les deux autres n'en sont, à quelques mots près, que des extraits. Tandis que le programme de l'école primaire s'arrête aux éléments, celui des écoles normales primaires va plus loin, sans toutefois avoir le même développement que celui des lycées. En somme, il n'y a qu'un programme dont on prend plus ou moins, suivant que le temps consacré aux études permet de le faire.

Or, si vous considérez que ces trois programmes ont été élaborés à des époques différentes, par des commissions distinctes, je pense que cette unité de rédaction vous frappera et vous donnera confiance dans le succès. Elle vous convaincra, en outre, de l'intention bien arrêtée où l'on est de s'abstenir dès à présent de toute hésitation, et de faire appliquer rigoureusement ces programmes dans toutes les écoles.

Que doit être un enseignement primaire du dessin?

Un artiste à l'initiative duquel la ville de Paris doit en grande partie d'avoir vu s'accomplir dans ses écoles les réformes que nous pouvons constater dans les méthodes d'enseignement du dessin, M. Jobbé-Duval, membre du conseil municipal, définissait comme il suit le dessin et la manière dont il faut l'enseigner:

« Le dessin, disait-il, doit avoir tout d'abord pour but de forcer à l'observation et, par cela même, d'ouvrir l'intelligence de l'élève qui, transcrivant sur une surface plane les corps à trois dimensions observés dans l'espace, fixe par une écriture universellement comprise les résultats exacts des observations faites par son œil et transmises à son cerveau.

» Il y a connexité entre l'enseignement du dessin et celui des mathématiques: le premier dans le monde concret, le second dans le monde abstrait obligent l'élève à la compréhension de la *mesure* et des *rapports*.

» Ainsi compris, le dessin devient pour tous, mais surtout pour ceux qui exercent un état manuel, une partie essentielle de l'instruction.

» Le plus grand des artistes, Michel-Ange, disait: *Dessiner, c'est posséder le compas dans l'œil.*

» C'est l'exactitude du compas que doit, en effet, acquérir l'œil par l'enseignement du dessin. »

Je n'ai rien à ajouter à des paroles si justes, et nous sommes tous d'accord pour reconnaître qu'apprendre à dessiner c'est, avant tout, apprendre à bien voir.

Bien voir, ce n'est pas seulement jeter un regard sur les objets qui se présentent aux yeux : bien voir, comme doit le faire un dessinateur, c'est analyser la forme de l'objet que l'on regarde, c'est se rendre compte de la position de ses lignes, de leur mouvement, de leurs proportions, c'est chercher les rapports de grandeur qui existent entre elles ; c'est ensuite remarquer la manière dont la lumière vient frapper les surfaces et la façon dont elle les éclaire, c'est voir comment les parties ombrées se séparent de celles qui sont éclairées, comment les demi-teintes viennent former une transition entre les deux ; c'est se rendre compte des reflets et de leur cause, c'est observer la coloration et les influences que les surfaces différemment colorées exercent les unes sur les autres.

De l'analyse simultanée de tous ces éléments résulte pour celui qui sait voir, c'est-à-dire pour le dessinateur, la perception nette du caractère de son modèle, et comme couronnement de ses efforts le sentiment intime de l'œuvre placée devant lui. En dehors de l'impression esthétique qu'une œuvre d'art produit sur un esprit d'élite, ce sentiment est le résultat d'une exquise précision acquise par la vue, précision allant pour ainsi dire jusqu'à la perception immédiate de l'infiniment petit. Le véritable dessinateur doit posséder cette précision d'ordre supérieur.

Le programme officiel indique la marche à suivre pour faire acquérir à l'enfant, par des gradations successives très étudiées, cette précision délicate et pour lui donner ce compas dans l'œil dont parle Michel-Ange.

Je vais vous donner lecture des paragraphes de ce programme et les développer les uns après les autres.

Nous lisons dans le programme de l'école primaire (cours inférieur) et dans celui des lycées et collèges, classe préparatoire, classes de huitième et de septième :

« *Tracé et division des lignes droites en parties égales.* —

Évaluation des rapports des lignes droites entre elles. — Reproduction et évaluation des angles. — Premiers principes du dessin d'ornement. — Circonférences. — Polygones réguliers. — Rosaces étoilées. »

Cette partie du programme s'adresse à des enfants qui ont de 6 à 9 ans.

Vous remarquerez tout d'abord que, dans ces paragraphes, il n'est pas question d'objets en relief ni de copie d'objets en relief. Les figures à deux dimensions seront seules étudiées.

C'est qu'en effet il est absolument rationnel de procéder comme le font les géomètres et d'étudier deux dimensions avant d'aborder la troisième. La connaissance pratique de ces deux dimensions doit précéder, selon nous, les études de perspective et les relevés géométraux. J'espère que la suite de cet entretien vous convaincra de cette nécessité.

D'ailleurs, à ceux qui craindraient qu'une certaine stérilité ne s'introduisit dans l'enseignement, par le fait de cette exclusion *temporaire* de dessins exécutés d'après des objets en relief, je rappellerai qu'il y a tout un art décoratif qui n'utilise que deux dimensions et qui a produit des chefs-d'œuvre, dans la collection desquels il suffira de puiser pour doter cette première partie de l'enseignement de modèles ayant au plus haut degré le caractère artistique. Il nous suffit de jeter les yeux sur les belles peintures décoratives qui ornent cette salle pour en être convaincus.

Le programme dit : « *Tracé et division de lignes droites en parties égales.* »

En effet, la ligne droite s'impose la première. C'est elle dont il faut être parfaitement maître pour arriver plus tard à la ligne courbe. Mettre l'élève en possession de la ligne droite doit être notre premier devoir. L'élève devra s'exercer d'abord à la tracer. On lui donnera deux points placés d'une manière quelconque, et il les réunira par une ligne droite. Voilà pour le tracé proprement dit. Mais ce n'est pas tout que de savoir tracer des lignes droites quelconques. Il faut arriver à les dessiner comme elles se présentent à nos yeux. Tout d'abord il est bon d'avoir une idée suffisamment précise de leurs grandeurs absolues. Il ne faut pas que l'enfant commette ces erreurs grossières d'appré-

ciation qui lui feraient dire qu'une ligne a 10 centimètres lorsqu'en réalité elle en a 15.

C'est pourquoi on a expérimenté à Paris, sur l'initiative de M. Ottin, les bâtonnets que je vous montre en ce moment.

En voici cinq : ce sont de simples réglettes, coupées à des longueurs différentes. La première a 10 centimètres, la seconde 20, et ainsi de suite. Elles vont en progressant par 10 centimètres.

On les montre aux élèves en les rapprochant d'un mètre divisé, et on leur en fait vérifier les grandeurs absolues. Après quoi, on les prend au hasard et, les montrant aux élèves, on demande à ceux-ci d'en indiquer la longueur.

Lorsque les enfants ont appris à reconnaître sans erreur l'un quelconque des cinq bâtonnets que vous voyez, on leur en montre d'autres qui ont 5, 15, 25, 35 ou 45 centimètres. Je ne les ai pas à ma disposition, mais il est facile à tout instituteur de les construire lui-même. Sur ces bâtonnets intermédiaires et sur les premiers on fait des exercices d'évaluation à vue ; et lorsque les enfants arrivent à ne plus se tromper, ce sont d'autres bâtonnets progressant alors par centimètres qui leur sont présentés.

On arrive donc ainsi, assez rapidement, à faire évaluer des longueurs à un centimètre près.

Ces exercices sont bons : il convient de les répéter souvent en n'y consacrant chaque fois que quelques minutes ; mais il faudrait bien se garder d'en abuser, et de les faire à l'exclusion de tout autre. Ce serait une erreur de ne pas faire faire d'exercices de dessin avant que les enfants n'eussent acquis cette faculté d'évaluation précise de la grandeur absolue des lignes.

En effet, ce n'est pas en évaluant des grandeurs absolues que le dessinateur procède. Il ne viendrait à personne l'idée de copier un œil en disant : la paupière a 32 millimètres de longueur, 8 millimètres et demi de hauteur, etc. ; je réduis ces dimensions d'un quart ; par conséquent, je la dessine en lui donnant 24 millimètres de longueur et 6 de hauteur. D'ailleurs, en admettant que l'on pût procéder ainsi en copiant un modèle graphié, le procédé serait tout à fait impraticable lorsqu'il s'agirait de dessiner d'après les objets eux-mêmes, puisque, suivant la distance plus ou moins grande où ils se trouvent de nous, les dimensions vraies de leurs lignes sont plus ou moins réduites en apparence.

Le véritable dessinateur procède par proportions, c'est-à-dire en évaluant des rapports ; aussi vous lisez dans le programme : « *Évaluation des rapports des lignes droites entre elles.* »

Après avoir donné aux enfants le sentiment de la rectitude, par le tracé d'une ligne droite joignant deux points, après leur avoir donné la notion de la verticalité, fournie par la direction du fil à plomb, et celle de l'horizontalité, indiquée par une droite perpendiculaire à la verticale, ou encore par le niveau des eaux tranquilles, après leur avoir fait comprendre ce qu'il faut entendre par des directions parallèles, il sera nécessaire de leur apprendre à diviser, au jugé, des droites en parties égales, et de leur donner ainsi une idée juste du fractionnement d'une longueur et plus tard du rapport de deux longueurs.

Laissez-moi insister, Messieurs, sur l'importance d'un langage et d'un vocabulaire correct et précis à donner aux enfants relativement au dessin.

Vous n'ignorez pas qu'un langage précis est le résultat d'idées précises aussi. Il importe, au début des études de dessin, d'assurer, pour n'y plus revenir ensuite, le vocabulaire dont les enfants devront se servir.

Ce vocabulaire, il faut l'emprunter à la géométrie ; car celui dont elle se sert est absolument châtié, il est le résultat d'études très longues et très suivies, entreprises depuis des siècles par les esprits les plus éminents. Il est concis, il ne dit rien de trop, et en aussi peu de mots que possible il résume, sans qu'il puisse y avoir d'ambiguïté, un grand nombre de faits ou d'idées. Il est nécessaire d'introduire, avec mesure, je le reconnais, le vocabulaire géométrique dans le langage artistique. Il y est employé déjà, mais pas toujours avec justesse. C'est ainsi que bien des professeurs de dessin, pour désigner une verticale, disent une perpendiculaire; que, montrant une surface courbe, ils donnent le nom de plans à ses différentes parties. L'élève, entendant désigner les mêmes choses par des noms différents, suivant qu'il écoute la leçon du professeur de mathématiques ou celle du professeur de dessin, éprouvera un certain trouble, et, s'il donne tort à quelqu'un, soyez assurés que ce ne sera pas au professeur de mathématiques.

Mais revenons au programme : « *Évaluation des rapports des*

lignes droites entre elles. » Permettez-moi de m'arrêter un instant sur ce paragraphe, et de faire un peu de géométrie.

Le rapport de deux lignes, disent les géomètres, est le nombre qui résulte de la mesure de la première faite en prenant la seconde pour unité.

Ce résultat s'obtient en cherchant combien de fois la ligne la plus petite est contenue dans la plus grande. Si elle y est contenue exactement, le résultat de la mesure, c'est-à-dire le rapport des deux longueurs, est un nombre entier; s'il n'en est pas ainsi, on prend soit la moitié, soit le tiers, soit le quart, soit plus généralement une partie aliquote de l'une d'elles, et on cherche combien de fois cette partie aliquote est contenue dans l'autre. Dans ce cas, le résultat de la mesure, c'est-à-dire encore le rapport des deux longueurs, est un nombre fractionnaire. Par exemple, s'il a fallu diviser la première longueur en deux parties égales, et si l'une de ces parties est contenue trois fois dans la seconde, on dit que le rapport des deux longueurs est le nombre fractionnaire 2/3, ou bien encore que les deux longueurs sont entre elles comme les nombres 2 et 3.

Ces nombres 2 et 3 indiquent la proportion des deux longueurs. Ainsi donc, évaluer le rapport de deux lignes ou chercher leurs proportions relatives, c'est une seule et même opération.

Or dessiner, c'est apprécier constamment des rapports ou des proportions. Le dessinateur exercé fait cette opération excessivement vite, presque inconsciemment; mais l'enfant qui n'a jamais dessiné ne peut pas procéder avec la même facilité.

Il est nécessaire de lui donner des notions bien précises sur la manière de faire des évaluations; il faut l'*entraîner*, pour ainsi dire, par des exercices suivis et méthodiques, afin de l'amener à évaluer et à reproduire des proportions comme fait le véritable dessinateur, c'est-à-dire à première vue et presque instantanément.

Mais comment faire acquérir cette pratique de l'évaluation des proportions?

Y parviendra-t-on à force de faire dessiner n'importe quoi, dans n'importe quelle position, sans méthode et sans ordre? N'y a-t-il pas des exercices préliminaires gradués qui doivent conduire plus rapidement et plus sûrement au but, sans laisser de lacunes dans l'esprit des enfants?

Il est évident pour moi que la réponse doit être affirmative.

Si cette gradation n'était pas nécessaire, autant vaudrait admettre que, pour apprendre à lire à un enfant, la meilleure méthode consiste à placer un livre quelconque devant ses yeux, à le forcer à regarder un mot, à le lui prononcer, à le lui faire prononcer à son tour, et à répéter cet exercice jusqu'à ce qu'il sache lire couramment.

Ce n'est pas ainsi, vous le savez, que procède l'instituteur. Il a des méthodes bien autrement certaines et rapides. Elles sont admirables, ces méthodes, car elles lui permettent en moins d'une année de réussir, je dirai presque fatalement, dans cette entreprise considérable d'apprendre à lire à la fois à trente ou quarante enfants qui lui sont confiés.

Si l'on songe aux efforts qu'il faut faire pour apprendre à lire, efforts si grands qu'ils lassent tout autre qu'un enfant; et si l'on considère combien cette étude de la lecture est abstraite, on reste émerveillé des résultats de cet enseignement.

Eh bien, Messieurs, entre l'enseignement de la lecture et l'enseignement primaire du dessin il y a les plus grandes analogies. Il me serait facile de suivre pas à pas l'enseignement de la lecture et de le comparer avec l'autre : je ne ferai qu'indiquer sommairement le parallèle que l'on pourrait faire à ce sujet. En lecture, on commence par faire reconnaître les lettres : l'enfant doit savoir distinguer un A d'un B ou d'un C, avant d'aller plus avant.

En dessin, on commencera par classer les lignes et les figures. On apprendra à distinguer une ligne droite d'une ligne courbe, un triangle d'un rectangle, une verticale d'une horizontale. Les lignes sont les lettres du dessin.

En lecture, on assemble les lettres et on apprend ainsi à former des syllabes, qui sont les éléments des mots.

En dessin, on s'exercera à fractionner les lignes. Non content de savoir faire la distinction entre une droite et une autre, et de reconnaître si l'une d'elles est plus grande que l'autre, on apprendra à mesurer leur rapport exact. Les rapports sont les syllabes du dessin.

Je continuerai tout à l'heure la comparaison que je viens d'entreprendre entre ces deux enseignements.

Nous en sommes aux exercices à faire entreprendre pour donner aux enfants la juste appréciation des rapports. Que

seront-ils ? Il faut s'attendre à un peu d'abstraction dans ces études préliminaires. Réduisons-les autant que possible, mais ne les fuyons pas. D'ailleurs l'enfant les accepte parfaitement, et leur aridité n'approchera pas, en dessin, de ce qu'elle est en lecture et en écriture.

Le maître procédera de la manière suivante. Il tracera sur le tableau une droite qui, de préférence, sera verticale (nous verrons tout à l'heure pourquoi). Sur cette droite il placera un point qui la divisera dans un rapport simple ; il le mettra, par exemple, à la moitié, puis au quart, au tiers, aux deux tiers, et ainsi de suite. Chaque fois, il fera reconnaître et énoncer le rapport de division.

Je n'ai pas à insister sur la gradation qu'il faut donner à ces exercices, et à vous dire que l'étude des rapports simples devra précéder celle des rapports plus compliqués. Il est évident que si ces exercices sont bien conduits et si, chaque fois, l'élève est astreint, après avoir dessiné une ligne droite, à la diviser comme l'est celle qui est figurée sur le tableau, c'est-à-dire à copier cette droite, il est évident, dis-je, que sans avoir à faire le même effort d'appréciation que ceux qui auront caractérisé ses débuts, l'élève arrivera, sans effort et presque sans réflexion, à placer sur une droite qu'il aura dessinée des points qui seront la copie juste d'autres points distribués d'une manière quelconque sur la droite qui lui sert de modèle.

De même que l'élève exercé assemble sans efforts les lettres dont il avait tant de peine, en commençant, à former des syllabes, de même le jeune dessinateur acquerra le sentiment juste et rapide des rapports sans être obligé de passer, comme au début, par leur évaluation numérique. Il possédera déjà un peu de ce compas dans l'œil dont parle Michel-Ange.

Mais, quelque soin qu'y mette l'instituteur, ces tracés au tableau ne peuvent pas toujours être faits par lui avec toute la justesse voulue. Or, il ne faut pas d'à-peu-près dans ces exercices. Si tel point doit être au tiers de telle ligne, il ne faut pas que ce soit à peu près, mais très rigoureusement au tiers. En se servant du compas, le maître pourrait, il est vrai, opérer très exactement, mais alors toute surprise disparaîtrait, et les élèves seraient prévenus de ce qu'ils doivent dire; de plus, le procédé serait lent. D'autre part, les élèves placés

sur les côtés de la salle voient en perspective la ligne tracée au tableau, ce qui change les rapports. Si les lignes dessinées sont horizontales, ces défigurations sont très sensibles; si elles sont verticales, les effets sont moindres, mais ils existent néanmoins. Or, ces exercices perdent toute leur portée si la plus rigoureuse exactitude n'y préside pas. C'est pourquoi on a construit le petit appareil que voici, et qui rend ces exercices rapides et exacts. C'est la réglette à curseur mobile *(fig. 1)*. Une règle plate, de 0m,50 de longueur (la longueur est indifférente), est munie d'un curseur mobile qui n'est autre qu'un petit ressort plat enroulé autour d'elle. Le ressort produit sur la règle qui est blanche l'apparence d'un trait noir de cinq millimètres environ de largeur.

On peut le faire glisser et le placer en un point quelconque, par exemple, le mettre à la moitié, au quart, aux trois quarts, au tiers, aux deux tiers, et ainsi de suite.

Or, vous le voyez, la règle est graduée sur la surface que regarde le professeur, tandis que l'autre, qui est blanche, est

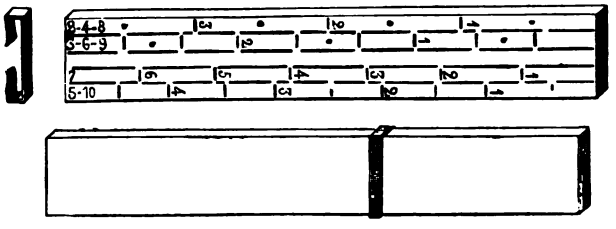


Fig. 1.

montrée aux élèves : par conséquent, le maître place le curseur très exactement au point qu'il veut et sans que les élèves en soient prévenus. La justesse de la division est donc assurée. Autres avantages : dans un espace de temps bien moindre que celui qu'il lui faudrait pour dessiner, le professeur peut varier les exercices. De plus, comme la règle est légère, il la tient à la main, et il peut la présenter successivement de face à tous les élèves de la classe; par conséquent, les défigurations perspectives sont supprimées. Enfin, il y a dans cette opération, pendant laquelle le professeur, ne tournant pas le dos à ses élèves, les suit toujours du regard, une petite mise en scène qui intéresse et captive les enfants.

Faudra-t-il consacrer des leçons entières à ces exercices ? Non assurément. Il conviendra de n'y employer que quelques minutes au commencement de chaque séance, car les applications dessinées devront être entreprises aussitôt que possible et achèveront de remplir la leçon. Il faudra donc se servir de la règle à curseur mobile peu de temps chaque fois, mais pendant des mois, et ne jamais commencer la leçon sans faire, avec son aide, quelques exercices d'appréciation, jusqu'à ce que l'on soit arrivé à ce résultat que les enfants, regardant une ligne divisée, soient instinctivement poussés à s'inquiéter des rapports de division et à les apprécier.

Jusqu'à présent nous ne nous sommes occupés que d'une seule dimension : la longueur : voici la seconde dimension qui s'introduit par le paragraphe suivant du programme : « *Reproduction et évaluation des angles.* »

Ce paragraphe comprend implicitement l'étude du carré et celle du rectangle. J'espère vous faire apprécier, Messieurs, l'importance de ces figures.

Vous savez tous combien il est difficile de tracer à vue une verticale qui soit rigoureusement égale à une horizontale. C'est ce qui rend si ardue pour un commençant la construction d'un carré et plus tard celle d'un rectangle de proportion déterminée. Cependant si on considère que toute figure plane, quelque compliquée qu'elle soit, peut toujours s'inscrire dans un rectangle dont un côté étant vertical, l'autre est horizontal et est dans un rapport de longueur déterminé avec lui, on comprendra l'intérêt qu'il y a à exercer les enfants à faire ce que l'on pourrait appeler des évaluations de rectangles, comme on a fait, pour une ligne droite, des évaluations de rapports.

Deux rectangles se distinguent l'un de l'autre par les rapports de leurs côtés.

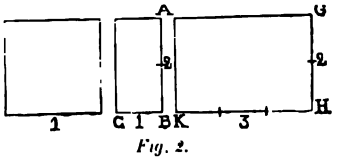


Fig. 2.

Dans le carré, les côtés sont entre eux comme les nombres 1 et 1. Tel rectangle sera dit à un de base pour deux de hauteur, si sa hauteur AB est le double de sa base BC ; tel autre sera dit à 2 de hauteur pour 3 de base, si sa hauteur GH est les deux tiers de sa base HK (*fig. 2*).

Les proportions des rectangles peuvent varier à l'infini. L'élève sait les apprécier quand il peut indiquer avec précision le rapport de la hauteur à la base. De même que pour la ligne droite de tout à l'heure, il faut qu'il arrive, lorsqu'il regarde un rectangle ou une figure susceptible de s'y inscrire, à en apprécier rapidement les proportions et à les copier juste.

A cet effet, le professeur pourra tracer au tableau des rectangles de proportions variables, simples d'abord, puis compliqués ensuite, et faire évaluer, puis reproduire ces figures par le dessin.

Mais les inconvénients que je signalais tout à l'heure pour la ligne droite sont ici plus grands encore. L'instituteur ne fera pas son tracé juste, à moins de se servir du compas : il sera obligé d'aller lentement, ce qui diminuera le nombre des exercices; enfin les défigurations perspectives, pour les élèves qui occupent les côtés de la salle, seront ici tout à fait nuisibles, car elles auront pour effet de détruire en apparence le rapport que l'on veut faire apprécier et de montrer des trapèzes au lieu de rectangles. C'est pourquoi on a fait construire un petit appareil dont on se servira comme de la règle à curseur.

C'est le *rectangle à coulisse (fig. 3)*.

C'est un rectangle, en bois noirci, qui peut être présenté de front à chacun des élèves de la classe, afin de supprimer pour lui toute anamorphose due à la perspective.

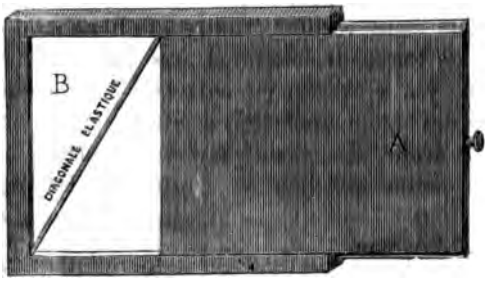


Fig. 3.

En faisant glisser la planchette A, on démasque sur le fond blanc une ouverture rectangulaire B de proportion variable.

La graduation est faite en arrière, comme pour la règle à curseur, de manière à permettre au professeur d'opérer à coup sûr et de faire apparaître le rectangle qu'il veut.

Ainsi voilà le rectangle 3 sur 5, c'est-à-dire à 3 de base pour

5 de hauteur; voici le rectangle 2 sur 7. Toutes les proportions possibles peuvent être ainsi réalisées; mais il est bien évident que l'on apportera dans les exercices la méthode voulue. Ainsi, les rectangles qui procèdent de la division par 4, tels que les rectangles 1 sur 4, 2 sur 4, 3 sur 4, seront étudiés avant ceux qui procèdent de la division par 5 et surtout par 7.

Ai-je besoin d'ajouter qu'il importera de ne pas lasser les enfants avec ces exercices, et qu'il ne faudra les considérer que comme une sorte de gymnastique du coup d'œil, ne devant prendre chaque fois que quelques minutes de la leçon ?

Arrivons donc maintenant à ces mots du programme : « *Reproduction et évaluation des angles.* »

Il vaudrait mieux intervertir et dire : « *Évaluation et reproduction des angles* », car l'évaluation doit précéder la reproduction. C'est un point très important : car il nous conduira, comme vous allez le voir, au dessin perspectif.

Quand on parle d'évaluer, à vue, des angles, il ne s'agit pas de faire un travail de géomètre et de mesurer un angle en degrés, minutes et secondes.

C'est toujours le dessinateur que nous avons en vue.

Pour un dessinateur, apprécier l'inclinaison d'une ligne droite soit par rapport à une horizontale, soit par rapport à une verticale, c'est rendre compte de ce que l'on nomme le *mouvement d'une ligne*. Cette expression, Messieurs, vous est familière.

Raisonnons sur la ligne droite inclinée AB, que je trace au tableau *(fig. 4)*. Comment apprécier son inclinaison ?

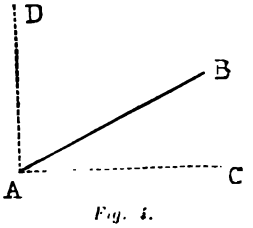


Fig. 4.

Un premier moyen, qui a sa valeur, et qu'il faut enseigner aux enfants, consiste à mener, soit en réalité, soit au coup d'œil, par le point A, deux droites, l'une horizontale AC, l'autre verticale AD. On donne ainsi naissance à un angle droit DAC. On apprécie ensuite la fraction d'angle droit que représente l'angle CAB. Ici cet angle est sensiblement le tiers d'un angle droit. Il aurait pu être les 2/3, les 3/4, les 2/5, etc.

Je ne vous conseille pas de parler de degrés ni de vous en servir pour les appréciations à vue. Il y a 90 degrés dans un

angle droit, et ce nombre est trop grand pour qu'il soit praticable de se servir de ses subdivisions. Procédez plutôt par des rapports simples auxquels les exercices précédents ont dû habituer les enfants.

Le plus souvent, ce n'est pas en le comparant à l'angle droit que le dessinateur apprécie un angle. Je vais vous rappeler, Messieurs, comment vous procédez ordinairement.

S'agit-il de se rendre compte de l'*inclinaison*, ou, si vous voulez, de la *pente*, ou bien encore du *mouvement* de la droite AB *(fig. 5)* : par un point B de cette ligne vous menez, ou vous supposez que l'on mène une verticale BC ; par un autre point A, vous construisez de même une horizontale AC, qui rencontre en C la première droite. On a l'habitude de montrer aux commençants à se servir pour cela de leur porte-crayon, qu'ils tiennent à bout de bras, et qu'ils présentent dans la position verticale et ensuite dans la position horizontale. Il ne faut pas abuser de cette manœuvre, qui rend l'œil paresseux ; il vaut mieux habituer l'enfant à tracer ces lignes dans l'espace avec son seul coup d'œil et à en garder le souvenir.

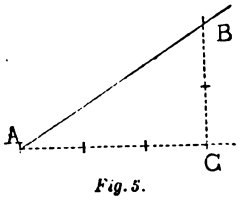


Fig. 5.

Quoi qu'il en soit, cette opération revient à faire de la ligne AB l'hypoténuse d'un triangle rectangle, ou bien encore la diagonale d'un rectangle dont ABC ne serait que la moitié.

On évalue le rapport des côtés BC et CA, ce qui est facile si les exercices sur le rectangle ont été bien faits, et on a la notion précise de la pente de la ligne AB. L'*évaluation* est faite, la *reproduction* viendra ensuite en usant du même procédé.

Ainsi, sur la figure, la ligne AB est sensiblement inclinée à 2 de hauteur pour 3 de base.

On peut se servir du rectangle à coulisse pour faire faire des évaluations rapides de pentes. Il suffit d'y attacher la diagonale en caoutchouc que vous voyez *(fig. 3)*, qui se trouve toujours tendue et qui prend des pentes qui varient avec les proportions des rectangles auxquels on peut donner naissance. Vous la voyez en ce moment inclinée à 7 de hauteur pour 3 de base; maintenant à 8 de hauteur pour 5 de base.

Je n'insiste pas, et vous comprenez tout le parti à tirer de ces petits appareils de démonstration.

Toute cette première partie paraît abstraite, surtout à l'exposé. Est-ce à dire que dans l'application elle sera aussi aride qu'elle en a l'air ? Je ne le crois pas, car voici les modèles qui vont commencer à se montrer. A peine quelques leçons, trois ou quatre, pas davantage, auront-elles été consacrées à fixer le vocabulaire, et à donner une première idée des notions que je viens de vous exposer, que les enfants dessineront des applications qu'il dépendra du maître de rendre intéressantes.

Je disais que les rapports sont les syllabes du dessin : les premiers modèles, ceux qui n'emploient que deux dimensions, en seront les mots. De même qu'un mot renferme en lui une idée, de même ces modèles primaires peuvent constituer un tout concret de nature à intéresser l'enfant.

Le programme dit : « *Principes élémentaires du dessin d'ornement.* » Il indique ainsi le champ dans lequel il faut prendre ces premiers modèles.

Nous ne connaissons encore que la ligne droite ; nos premiers exercices n'utiliseront donc qu'elle. Ce seront des carrés, des rectangles de proportions variables, dans lesquels des lignes tracées de certaine manière donneront lieu par leurs entrelacements à de petites ornementations très simples, pouvant ensuite se compliquer.

Permettez-moi de vous donner très rapidement quelques spécimens de ces modèles et de bien spécifier les qualités que doit remplir un modèle primaire. J'emprunterai ces exemples à des ouvrages qui ne sont pas publiés en France. J'ai sous les yeux un recueil américain composé spécialement pour les instituteurs primaires : plus de trois millions d'enfants dessinent en ce moment aux États-Unis d'après cet ouvrage. C'est le *Livre du maître*. L'auteur indique point par point à l'instituteur ce qu'il doit faire. Il lui donne des motifs de dessin que le maître n'a plus qu'à tracer lui-même au tableau devant ses élèves, pendant que ceux-ci l'exécutent de leur côté.

Ai-je besoin de vous dire que les élèves devront dessiner à main levée, sans se servir de règle ni de compas, et que le papier quadrillé doit être rigoureusement proscrit ?

circonférence ne doit pas, au début, être considérée indépendamment du carré. Elle doit être tracée à la main en la considérant comme inscrite dans un carré dont elle touche les côtés en leur milieu.

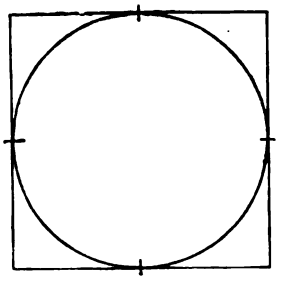


Fig. 10.

A ce moment s'introduit, sous la forme la plus simple, la notion des enveloppes, c'est-à-dire des lignes droites auxiliaires dont le dessinateur entoure réellement, ou simplement par le coup d'œil, les lignes courbes qui se présentent à lui, et qui lui permettent de déterminer exactement les points les plus importants de ces lignes. Je reviendrai tout à l'heure sur cette question des enveloppes rectilignes.

Maintenant que nous avons la circonférence à notre disposition, nous pourrons disposer des modèles les plus variés. Les polygones réguliers, les rosaces étoilées, les entrelacements et les combinaisons de droites et de circonférences vont nous fournir la matière d'autant d'exercices qu'il sera nécessaire. S'il y a un danger à éviter, ce sera plutôt celui d'avoir un trop grand nombre de modèles.

Peu de modèles, mais parfaitement gradués; tirer d'eux tout le parti désirable, faire qu'en passant de l'un à l'autre on ait obtenu un progrès déterminé; que le modèle soit su et compris comme une leçon bien apprise : tel doit être le mot d'ordre du véritable professeur.

Je vais m'expliquer sur ce dernier point en vous parlant de ce que l'on nomme aux États-Unis et en Angleterre le *dessin dicté;* j'insisterai aussi sur le *dessin de mémoire.*

Qu'est-ce que le dessin dicté? C'est un exercice par lequel, sans que l'élève ait un modèle devant les yeux, il est cependant amené à dessiner un sujet déterminé.

Voici un exemple d'un dessin dicté.

N'oubliez pas, Messieurs, que c'est l'enseignement collectif que nous visons; par conséquent, ce mot de *dessin dicté* ne doit pas vous effrayer.

Je dicte un programme :

« Tracez un carré; donnez à son côté horizontal deux travers de main comme largeur, c'est-à-dire environ 12 centimètres. Divisez ses côtés en trois parties égales ; joignez par des lignes droites très légèrement indiquées, et qui ne seront que des lignes de construction, les points de division qui sont au niveau ou à plomb les uns des autres. Vous donnez ainsi naissance à un carré situé au centre du premier et dont les côtés sont le tiers de ceux du premier.

» Prenez les milieux des côtés de ce petit carré et joignez-les aux points de division du premier carré, qui en sont le plus rapprochés. Enfin, pour finir, joignez par des lignes inclinées à 45° les points de division des côtés du premier carré qui avoisinent chacun de ses sommets. »

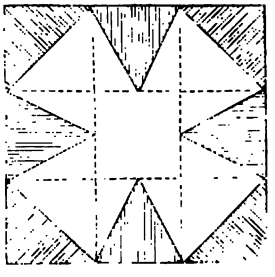


Fig. 11.

Voici, Messieurs, le dessin qui résulte de ce programme dicté (*fig. 11*).

Il est évident que le dessin dicté ne peut aller au delà d'une certaine limite. Les modèles susceptibles d'être dictés doivent être très simples et très déterminés dans leur allure. Après quelques dessins ainsi exécutés sous la dictée, on devra faire un exercice inverse. Il consiste à demander à l'un des enfants de la classe de dicter à ses condisciples un modèle placé devant ses yeux.

Quels sont les avantages de ces deux exercices ?

Premièrement, ils habituent l'enfant à décomposer une figure ; secondement, ils fixent et précisent le langage du maître et celui de l'élève. Troisièmement, ils forcent l'enfant à faire de son modèle une analyse bien autrement complète et intelligente que s'il devait se borner à le copier purement et simplement.

J'ai dit que le dessin dicté ne peut se faire que sur des modèles tout à fait spéciaux et composés dans ce but. On ne devra pas en abuser ; on y procédera de temps en temps, ce qui permettra aux professeurs de s'assurer que les élèves acquièrent la précision du langage et une certaine puissance d'analyse.

Ce qui est plus important et toujours possible à exécuter sur

ute espèce de modèle, c'est le dessin de mémoire. « Dans le dessin de mémoire, on fait exécuter de souvenir soit un dessin fait une première fois en copiant, soit la reproduction dessinée d'un objet *simplement observé* par l'élève. Cet exercice, pour être profitable, doit être commencé dès le début des études et mené de front avec le dessin copié. Il a pour très grand avantage de développer la mémoire graphique, et surtout de forcer l'élève à une attention et à un effort d'analyse sans lesquels il lui serait impossible de retenir ce qu'il doit représenter. Il en est d'un dessin comme d'un morceau de littérature, qui n'est bien compris et bien analysé que lorsqu'il est su par cœur. Le dessin de mémoire est la sanction de l'observation par les yeux : un objet bien et intelligemment copié ou regardé doit pouvoir être reproduit de souvenir (1). »

M. Lecoq de Boisbeaudran, qui a fait de l'éducation de la mémoire pittoresque un des objets principaux de sa carrière de professeur, donne au mot *mémoire*, quand il s'agit du dessin, le sens d'*observation conservée*.

Cette idée est parfaitement juste, et c'est pourquoi je n'hésite pas à dire que, dans toute la période primaire, le dessin de mémoire doit être enseigné. Tous les dessins exécutés en copiant, tous sans exception, doivent être ensuite reproduits de souvenir. Il ne faut pas, de temps en temps seulement, proposer ces exercices aux enfants : on n'obtiendrait aucun résultat ; il est nécessaire de les leur imposer chaque fois.

Quand il s'agit de littérature, d'histoire ou de sciences, on peut craindre d'abuser des exercices de mémoire ; on peut redouter qu'ils ne rendent l'intelligence inerte ou paresseuse et qu'ils ne fassent travailler les enfants sur les mots plutôt que sur les idées. En dessin, cela n'est jamais à craindre, attendu que l'acte de dessiner est toujours une opération de la mémoire des yeux, et que cette mémoire ne peut être que le résultat de l'observation. Dans l'intervalle de temps, si court qu'il soit, qui sépare le moment où le dessinateur, ayant observé son modèle, jette les yeux sur sa feuille de papier pour y transcrire ce qu'il a

(1) *Dictionnaire de pédagogie*, 1re partie, p. 686, article *Dessin*, par M. Eugène Guillaume, de l'Institut.

vu, il est obligé de garder le souvenir de ses remarques. La mémoire agit : elle est plus ou moins fugitive. Elle sera passagère s'il a mal observé, durable, au contraire, s'il a bien analysé son modèle.

Cultiver la mémoire pittoresque, c'est faire en sorte qu'à force de fortifier la faculté d'observation le souvenir de l'objet regardé soit persistant.

En dessin, la mémoire et l'intelligence se consolident donc mutuellement. Voilà pourquoi, Messieurs, je ne saurais trop vous engager à mettre le dessin de mémoire à la base de l'enseignement.

Je continue à lire le programme. Il dit ensuite :

« *Courbes régulières autres que la circonférence. — Courbes elliptiques, spirales, etc. — Courbes empruntées au règne végétal. — Tiges, feuilles, fleurs.* »

Vous le voyez, on commence par des courbes régulières : l'ellipse, disons plutôt les courbes elliptiques, car il ne nous vient pas à l'idée que des élèves puissent dessiner à main levée des ellipses pas plus que des circonférences parfaites ; des courbes elliptiques, dis-je, parce qu'elles peuvent s'inscrire dans des rectangles tout comme la circonférence s'inscrivait dans un carré *(fig. 12)* ; des spirales ou volutes, parce qu'elles servent d'origine aux enroulements par rinceaux et qu'elles peuvent s'inscrire dans une série de droites verticales et horizontales dont les retournements et les écartements successifs obéissent à une loi très nette, bien connue des géomètres et des architectes grecs, et que la figure que j'esquisse au tableau indique suffisamment *(fig. 13)*.

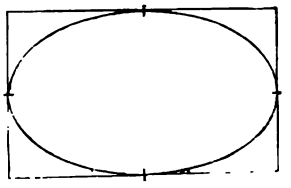


Fig. 12.

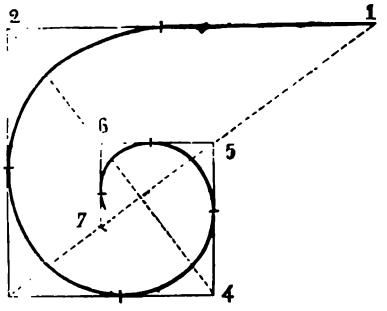


Fig. 13.

Mais ces tracés de courbes régulières et géométriques ne sont qu'une transition ménagée pour arriver aussitôt que

possible à l'étude des lignes courbes les plus capricieuses et en apparence les moins ordonnées dans leurs allures.

Les modèles auxquels nous allons avoir recours seront encore linéaires, en ce sens qu'ils ne devront pas donner la représentation d'un modèle ou d'un ornement ayant du relief; car il est bien entendu, n'est-ce pas, que tout objet en relief ne pouvant être dessiné qu'en tenant compte des effets de la perspective, il ne faut pas en aborder l'étude en ce moment.

Comme exemple d'un modèle emprunté à l'ornementation qui n'utilise que deux dimensions, je prends l'enroulement très simple que je trace au tableau, et, si vous le voulez bien, je vais essayer de vous indiquer comment on pourrait donner une leçon de dessin sur ce sujet *(fig. 14)*.

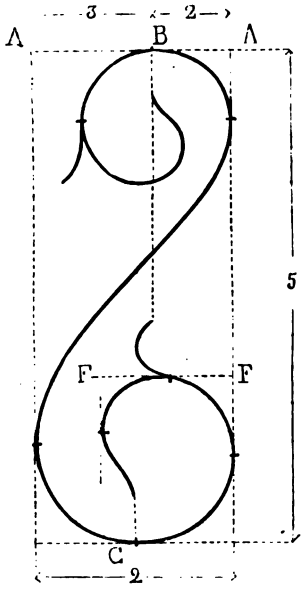


Fig. 14.

On dirait aux élèves d'imaginer un rectangle enveloppant, A, A, A, A, et on en ferait apprécier les proportions.

Comme on a composé un modèle de dessin et non pas un simple motif décoratif, on a fait en sorte que ces proportions fussent simples. Le rectangle est à 5 de hauteur pour 2 de base. Puis on procède par demandes et par réponses, à peu près de la manière suivante :

Demande. — Le motif que vous avez à copier touche le rectangle en cinq points. Comment placerez-vous le point de contact supérieur B?

Réponse. — Aux deux cinquièmes de la ligne AA à partir de la droite.

D. Et le point inférieur C?

R. A la moitié du côté inférieur.

D. Et les deux points de droite?

R. Au sixième à partir du bas et au septième à partir du haut

D. Et le point de gauche ?

R. Au cinquième à partir du bas.

D. Le rinceau inférieur pourrait, lui aussi, être enveloppé à sa partie supérieure par une droite horizontale FF; à quelle hauteur la voyez-vous ?

R. Au tiers de la hauteur du rectangle.

Je ne continue pas. Vous voyez, Messieurs, comment il conviendra de faire analyser un pareil modèle.

Ce que je tiens à vous bien indiquer, c'est le caractère particulier que doivent affecter les premiers exercices de dessin. Il faut que, tout en étant libres et variés dans leur allure, et n'ayant plus rien de géométrique, il faut, dis-je, qu'ils aient été conçus par le maître de manière à donner lieu à des rapports simples ; et à des vérifications faciles et précises, autrement, *ils ne seraient pas primaires.*

Sur le modèle dont je viens de me servir ou sur d'autres plus ou moins analogues, on voit quelquefois donner la leçon d'une manière toute différente.

Trouvant indigne d'un futur artiste d'analyser aussi minutieusement le modèle, et ne voulant pas que quoi que ce soit, émanant de la géométrie des hommes, vienne se mettre en travers d'une géométrie soi-disant divine, que l'on nomme le sentiment, qui ne mesure rien, qui ne veut pas se servir de nombres ni de rapports, on débute en disant à l'élève : « Rendez-vous compte du caractère de votre modèle. »

Celui-ci regarde, et comme il ne sait pas ce que c'est que de se rendre compte du *caractère* d'un modèle, attendu que cette notion très complexe ne peut être que le résultat et non le point de départ des études de dessin, il regarde et n'observe rien.

On ajoute : « Copiez le modèle et faites ressemblant. Ne vous inquiétez d'abord que des masses. Que votre dessin soit, avant tout, dans le sentiment du modèle. »

L'élève essaye alors de tracer les lignes courbes qu'il a devant lui, sans prendre au préalable aucun point de repère. Bien entendu, il ne fait rien de bon, et il faut recommencer.

Alors il efface, car la méthode lui défend de vérifier ses points en se servant de verticales, d'horizontales ou de lignes inclinées.

Il ne lui est pas permis de comparer des longueurs : ce serait faire de la géométrie.

Il faut qu'il réussisse du premier coup ou bien tout est à refaire.

Ceux qui préconisent cette méthode ont probablement très peu enseigné à des enfants. Ils ont vu des artistes de talent dessiner une figure du premier coup, *sans avoir l'air* de prendre des mesures. Ils en concluent qu'il faut, dès le début, dessiner ainsi. Ils oublient que ces artistes ont fait comme l'écolier qui, après avoir péniblement assemblé des lettres pour en faire des syllabes, et ensuite des mots, après avoir été longtemps à ne savoir lire qu'à haute voix, arrive plus tard à embrasser, d'un seul coup d'œil, un mot ou une phrase, et à en saisir le sens sans même remuer les lèvres.

Ces artistes se sont longtemps exercés à prendre des mesures, à faire des comparaisons, à mener des lignes de vérification. A cet exercice leur œil s'est affiné et a pris l'habitude de voir et de lire une forme sans passer par l'épellation du commencement.

Je condamne cette méthode, qui supprime l'analyse raisonnée d'un modèle ; je la condamne parce qu'elle ne conduira qu'à faire de l'à-peu-près, et je crois que tous les professeurs qui ont eu la responsabilité de nombreux élèves à diriger la condamneront avec moi, quoiqu'elle soit présentée sous le couvert d'une philosophie considérée comme très élevée.

Au point où nous en sommes, les modèles seront très faciles à trouver. Le programme indique ce qu'ils devront être. Il dit : *tiges, feuilles, fleurs ;* je compléterai le programme en ajoutant : feuilles, fleurs *décoratives*.

Je le répète, on devra se garder de prendre comme exemple des feuilles, des fleurs naturelles ou des ornements en saillie qui seront étudiés plus tard, lorsque l'élève abordera le dessin des objets en relief.

Les Égyptiens, les Assyriens, les Grecs, les Arabes, les peintres décorateurs et les peintres en vitraux du moyen âge et de la Renaissance ont créé toute une flore de convention qu'ils ont appliquée à la décoration sans relief et qui constitue une partie importante de la plate peinture. Ils ont produit ainsi des chefs-

d'œuvre tant au point de vue de la composition que du caractère, de la pureté que de la sévérité et de l'élégance des lignes. Il suffira de choisir parmi ces chefs-d'œuvre.

Voici une collection de quatre cents motifs formant un petit livre publié en Suisse, et dont un instituteur pourrait faire son profit. Voici quelques planches de *l'Art pour tous*, dans lesquelles il sera facile de puiser. Voici surtout le bel ouvrage de M. Racinet, *l'Ornement polychrome*, dans lequel tout professeur qui voudra s'en donner la peine trouvera les plus admirables motifs de décoration. Il en fera des extraits et il les modifiera légèrement pour en faire des modèles primaires. (Vous avez vu ce qu'il faut entendre par là.)

Ces motifs sont peints des plus brillantes couleurs. Je ne vois pas pourquoi quelques-uns des modèles primaires ne seraient pas coloriés; il serait peut-être possible de donner aux enfants les premiers principes de coloris et de leur indiquer les effets dus au mélange, à la juxtaposition et à l'opposition des couleurs.

Mais le programme d'un pareil enseignement est à faire en entier, et il faut laisser aux personnes compétentes le soin de l'étudier.

Ici se termine, Messieurs, la première partie de ma conférence, celle dans laquelle j'ai cherché à vous montrer comment il convenait, en suivant les programmes officiels, de mettre l'élève en pleine possession de deux dimensions.

Jules PILLET.

(La fin au prochain numéro.)

CORRESPONDANCE ET COMMUNICATIONS

Nous recevons la lettre suivante, relative à un entrefilet que nous avions reproduit à la suite d'un certain nombre de journaux :

Rennes, le 18 août 1882.

Monsieur le Rédacteur,

Je lis, dans le dernier numéro de la *Revue pédagogique*, (page 180), que notre grand philosophe Descartes serait né non pas à La Haye, en Touraine, comme on l'a cru jusqu'à présent, mais à Sucé-sur-Erdre, dans le département actuel de la Loire-Inférieure.

Il y a là une erreur qu'il importe de ne pas laisser s'accréditer.

L'acte de baptême découvert dans les archives de la commune de Sucé porte la date du 9 septembre 1644. Or Descartes, mort en 1650, à l'âge de 54 ans, ne peut être né en 1644. De plus, sa mère s'appelait Jeanne Brochard et non Marguerite Dupont. Son père se nommait bien Joachim, mais cette similitude de prénoms ne peut prévaloir contre les dates.

Il s'agit donc, dans l'acte que vous avez publié, d'un autre René Descartes, qui était probablement le neveu de l'auteur du *Discours de la méthode*.

Joachim Descartes épousa en secondes noces Anna Morin, fille du premier président de la cour des comptes de Nantes. Il n'est pas impossible que, du chef de sa femme, il ait possédé des propriétés à Sucé, qui est aux portes de Nantes. Le Joachim dont il question dans l'acte de baptême est probablement un fils qu'il aura eu de son second mariage.

Permettez-moi de profiter de l'occasion pour relever une autre erreur dans laquelle sont tombés plusieurs écrivains contemporains, et notamment, je crois, M. Cousin, à savoir que Descartes était d'origine bretonne. Son père était Tourangeau, sa mère Poitevine. Il ne tenait à la Bretagne que par la charge de son père, conseiller au parlement de Rennes. On ne peut pas dire qu'il soit Breton.

Il est vrai que sa famille se fixa dans le pays. Son frère aîné, Pierre Descartes, se maria à Elven (aujourd'hui dans le département du Morbihan), où il établit son domicile. Ce fut là que naquit Catherine Descartes, sa fille, qui eut un certain renom comme écrivain.

Mais tout cela ne suffit pas pour faire un Breton de notre illustre philosophe. C'est une gloire à laquelle notre province doit renoncer.

Veuillez agréer, etc.

C. Gautier,

Directeur de l'École normale de Rennes.

LA PRESSE ET LES LIVRES

L'ÉDUCATION DES FEMMES AU XVIIe SIÈCLE : *Mademoiselle de Scudéry*, par Mlle Marie Chateauminois (*Revue politique et littéraire*, n° du 3 août). — Mlle Marie Chateauminois, qui a été, sauf erreur, qui est peut-être encore institutrice communale à Paris, et qui a publié un fort intéressant ouvrage dont le sujet est suffisamment indiqué par le titre : *Souvenirs historiques du VIIIe arrondissement de Paris* (1), développe, dans cet article, toute une partie bien peu connue de la *Clélie* et du *Grand Cyrus*, celle où il s'agit de l'éducation, surtout de l'éducation des femmes.

Suivant Mlle Chateauminois, il faut considérer Mlle de Scudéry comme « une des éducatrices de la société française ». Elle-même avait été de bonne heure intéressée à toutes sortes d'études. « Elle avait appris l'archéologie et la cuisine, l'histoire naturelle et l'astronomie, le blason et l'art de faire des confitures. » Aussi se félicite-t-elle, dans la *Clélie*, de cette éducation complexe, se moquant, non sans finesse, de l'éducation trop savante qui ne produit que des érudits et de l'éducation frivole qui ne crée que des poupées. « J'ai connu, dit-elle, un homme qui savait aussi bien qu'on peut le savoir la situation et le cours des astres ; qui connaissait les simples admirablement : qui avait remarqué que le sel d'Agrigente durcit à l'eau et fond au soleil ; qu'il y a en certains pays des fourmis qui sont comme des éléphants ; qui parlait très bien de l'arc-en-ciel ; qui savait jusqu'aux particularités de l'amour des crocodiles, et qui pourtant était un sot homme ! Il savait cent mille choses qui n'étaient pas nécessaires, ne savait pas que sa femme était une coquette, était très ignorant en la morale et en l'art de vivre à propos dans le monde, qui est mille fois plus nécessaire à savoir que l'amour des crocodiles. »

Mlle de Scudéry aurait voulu que l'éducation de l'homme et de la femme fût à la fois « très éthérée et très solide ». Celle des femmes de son temps, sauf les exceptions qu'on connaît, n'était que futile. « La plupart des femmes pensent qu'elles ne doivent rien savoir, sinon qu'elles sont belles, et qu'elles ne doivent rien apprendre, sinon à se coiffer. » — « Ce qu'il y a de rare, dit encore Mlle de Scudéry, est qu'une femme, qui ne peut danser avec bienséance que cinq ou six ans de sa vie, en emploie dix ou douze à apprendre continuellement ce qu'elle ne doit faire que cinq ou six ; et à cette

(1) Un vol. in-12, Hachette et Cie, 1878, avec une préface de M. Henri Martin.

même personne qui est obligée d'avoir du jugement jusqu'à la mort et de parler jusqu'à son dernier soupir, on ne lui apprend rien du tout qui puisse ni la faire parler plus agréablement, ni la faire agir avec plus de conduite. Vu la manière dont il y a des dames qui passent leur vie, on dirait qu'on leur a défendu d'avoir de la raison et du bon sens et qu'elles ne sont au monde que pour dormir, pour être grasses et pour ne dire que des sottises. » Ainsi élevées, ces dames « ne sont pas les compagnes, mais les esclaves de leurs maris. Ceux-ci, par ruse masculine, défendent à leurs femmes de lire jamais d'autres livres que ceux qui servent à prier les Dieux ». Les Dieux : nous sommes, vous le savez, avec les héros de Mlle de Scudéry, en pleine antiquité. Mlle de Scudéry croit les femmes faites pour autre chose que cette ignorance voulue et systématique. En plein hôtel de Rambouillet, elle posa la question de l'égalité intellectuelle de l'homme et de la femme : « La beauté, dit une des héroïnes de la *Clélie*, est notre partage; on en conclut que nous sommes dispensées de la peine d'apprendre les sciences et les arts; que l'ignorance en nous n'est point un défaut, et qu'il ne faut qu'un peu d'agrément, un médiocre esprit et beaucoup de modestie pour faire une honnête femme. Cependant je suis persuadée que les femmes sont capables de toutes les grandes vertus et qu'elles ont même plus d'esprit que la plupart des hommes. En effet, si l'on observe soigneusement les hommes et les femmes aux endroits où leur éducation est presque égale, comme à la campagne, vous trouverez qu'il paraît beaucoup plus d'esprit aux femmes qu'aux hommes, et qu'il faut de nécessité conclure que la nature ne nous a pas plus mal partagées que d'autres. »

Et Mlle de Scudéry conclut que « les femmes sont bien coupables de se laisser traiter en esclaves et de se laisser condamner à vivre dans la seule préoccupation des bagatelles. » C'est ainsi, dit Mlle Chateauminois, qu'en quelques phrases exemptes de déclamation et de fracas, l'auteur du *Grand Cyrus* a indiqué comment il fallait résoudre la question de l'éducation des femmes, mettant dans ses revendications et dans ses plaintes une certaine fierté, sans aucune trace de pédantisme. Tout cela était fort juste, fort nouveau aussi au temps où vivait Mlle de Scudéry; elle allait, et avec raison, plus loin que l'auteur des *Femmes savantes*, qui consent qu'une femme « ait des clartés de tout », et nous pouvons « pardonner à Mlle de Scudéry ses longs romans, qu'on ne lit plus, en faveur de ses doctrines émancipatrices, qui désormais serviront de base à l'éducation des femmes. »

Très sensé, cet article de Mlle Chateauminois, très agréablement tourné aussi; nous y relevons toutefois quelques détails qui ont échappé à l'auteur. Il n'eût point fallu, par exemple, donner le de à Mme Cornuel, qui n'était qu'une bourgeoise de bonne langue, comme on aurait dit de son temps; il n'eût pas fallu non plus appeler Nicole « le Père Nicole »; il a été, il est vrai, un des Messieurs de

Port-Royal, mais laïque ou tout au plus clerc tonsuré, bien que mêlé toute sa vie aux affaires théologiques. L'abbé Fleury, l'auteur du *Traité du choix et de la méthode des études*, qui parut en 1686, un an avant l'*Éducation des filles* de Fénelon, l'auteur aussi du *Catéchisme historique* et de la grande *Histoire ecclésiastique*, n'a rien de commun avec le cardinal Fleury, qui fut ministre sous Louis XV après avoir été son précepteur. Enfin nous ne connaissons pas de *Traité de l'éducation des jeunes filles* de Jacqueline Pascal, mais un *Règlement pour les enfants de Port-Royal*, composé en 1657 par sœur Sainte-Euphémie (Jacqueline Pascal) pour les pensionnaires de la maison de Port-Royal des Champs, et où ne se rencontre peut-être pas, quoi qu'en dise Mlle Chateauminois, « un esprit de dureté et de mépris pour l'intelligence des femmes qui semble aujourd'hui un pénible cauchemar ». C'est assurément de l'éducation de couvent, et d'un couvent d'austère dévotion, mais où l'on sent aussi une grande élévation d'idées et une véritable tendresse de cœur : « Pour les petites enfants, dit quelque part Jacqueline Pascal, il faut encore plus que toutes les autres les accoutumer et nourrir, s'il se peut, comme de petites colombes. » Voilà assurément un mot maternel, et il y en a beaucoup d'autres du même genre dans ce Règlement.

Le Programme de l'enseignement moral dans l'école primaire, par M. F. Pillon (*La Critique philosophique*, numéro du 12 août). — M. F. Pillon reproduit les instructions qui se rapportent à l'enseignement de la morale dans le programme officiel des écoles primaires (voir notre dernier numéro), et il fait suivre ces instructions des considérations suivantes, que nous citerons textuellement :

... « L'enseignement moral procède plus du cœur que du raisonnement; aussi la précision et la liaison logique des vérités enseignées y sont-elles de peu d'importance. On aurait tort de s'en préoccuper, car il s'agit d'un art, non d'une science. L'instituteur doit supposer que les enfants auxquels il s'adresse ont déjà puisé les vraies notions du bien et du mal au foyer et au temple; il ne doit pas mettre en doute la pureté de ces notions ; il ne faut pas qu'il s'attribue le droit de les rectifier, car il faut qu'il ne paraisse manquer de respect envers aucune opinion, quelle qu'elle soit. Son office se borne à développer par une culture convenable ce qui se trouve dans la conscience de ses élèves à l'état de germe naissant et qui a été semé par d'autres. Il n'a pas à enseigner de toutes pièces une morale théorique suivie d'une morale pratique, et il doit même s'en garder avec soin, car il se heurterait à la liberté de conscience des familles. Il n'est pas appelé à se substituer au ministre du culte ni aux parents, mais à joindre ses efforts aux leurs. Pour que ces efforts se joignent aux leurs, concourent avec les leurs, il doit se tenir sur un terrain où il ne soit pas exposé à se mettre en désaccord, en opposition avec eux, sur le terrain du sentiment. L'enseignement moral qu'il donne ne peut donc

se confondre ni par le ton, ni par le caractère, ni par la forme, avec des leçons proprement dites. Les moyens qu'il emploie ne peuvent être semblables à ceux d'un cours de science ou de grammaire. Ils doivent être plus souples, plus variés, plus émouvants et d'un caractère moins didactique.

» En un mot, pas de théorie, pas de dogmatisme moral, le moins qu'il se peut de leçons régulières et méthodiques, de maximes générales, de préceptes logiquement coordonnés, mais des entretiens, des exhortations, des récits propres à faire impression sur les âmes neuves: telle est la manière dont le ministère et le Conseil supérieur de l'instruction publique entendent l'application de la loi qui a fait entrer la morale dans le programme de l'enseignement primaire laïcisé. Il faut convenir que par ce mode d'application elle y entre avec une modestie fort inattendue. Sous cette forme inoffensive, elle ne peut causer d'inquiétudes à personne. Nous avions prévu que cette *laïcité*, qu'on disait si menaçante, s'adoucirait en passant du texte légal aux règlements administratifs : elle s'adoucit au point d'étonner ses amis et ses ennemis... »

Rappelant ensuite les polémiques auxquelles avait donné lieu, l'an dernier, cette question de l'enseignement de la morale dans l'école primaire, notamment la brochure de M. le pasteur Bersier et un article publié sur cette brochure dans la *Critique* même: « M. Bersier et M. Milsand, dit M. Pillon, peuvent se rassurer maintenant. Le ministère de l'instruction publique et l'Université ont tenu compte de toutes les objections et de tous les scrupules. L'innovation n'aura pas la portée qu'on lui attribuait. On n'enseignera pas la morale comme une science. On ne cherchera pas à en formuler les principes. On saura se défier des axiomes et s'en passer, ce qui satisfera tout le monde : M. de Broglie comme M. Jules Simon, les disciples d'Auguste Comte comme ceux de M. Herbert Spencer, les évêques catholiques comme les pasteurs protestants. »

La Campagne antireligieuse dans le Parlement, par M. A. Deville (*Le Correspondant*, numéro du 10 août). — Sous ce titre : *La Campagne antireligieuse devant le Parlement*, M. A. Deville passe en revue, d'une part, toutes les mesures législatives et administratives qui ont été prises depuis 1878, depuis le discours de Romans, non pas, dit-il, contre le cléricalisme, mais contre la religion, contre Dieu, « quels que soient le nom qu'on lui donne et les formules suivant lesquelles on l'invoque »; d'autre part, toutes les propositions de loi dont la Chambre des députés est actuellement saisie, et qui « ont trait, plus ou moins directement, aux choses religieuses et organisent les vexations ou les persécutions. »

Naturellement, parmi les mesures « antireligieuses » que la volonté du Parlement a traduites en faits, les lois sur l'enseignement occupent une grande place, et M. A. Deville les caractérise à

sa façon. Les évêques ont été exclus du Conseil supérieur de l'instruction publique, parce que ces « représentants des familles chrétiennes » eussent été « des témoins gênants pour tout ce qu'on se proposait de faire ». « On a ensuite organisé un Conseil supérieur et des conseils académiques composés de façon à les rendre dociles, souples et dévoués. On a obtenu d'eux déjà qu'au moyen de cette théorie singulièrement hardie de l'*immoralité professionnelle*, ils permissent au gouvernement de persécuter à son gré et d'entraver à sa convenance l'enseignement libre chrétien. » Quant à la loi du 28 mars 1882, elle proclame l'enseignement gratuit, « mais cette gratuité est menteuse, car la part des riches retombera sur les pauvres » ; « elle méconnaît les droits de la conscience, les droits des pères de famille, et ce qu'on a fort bien appelé les droits de la misère, et ce n'est pas seulement l'enseignement qu'elle rend obligatoire, c'est l'école » ; cette école obligatoire sera laïque ; mais « ce mot ne veut pas dire neutre, comme on le prétend, cela veut dire irréligieuse ; le prêtre n'y aura pas accès ; l'instituteur a reçu défense d'y parler de Dieu et même d'y enseigner la morale spiritualiste... On n'avait pas d'ailleurs attendu que le nom de Dieu fût effacé de la loi pour enlever outrageusement son image des salles de classe au profit de la figure si peu artistique et si peu idéale de la Marianne républicaine... » ; etc., etc.

Les propositions de loi destinées à compléter l'œuvre sont, d'après M. A. Deville, au nombre de vingt-deux. Nous y trouvons, entre autres, celle de M. Naquet sur le rétablissement du divorce ; celles qui ont pour objet la démolition de l'église du Sacré-Cœur de Montmartre et de la Chapelle expiatoire ; celle de M. Gastineau, « qui est un homme doux et gai », concernant l'abrogation des lois sur le rétablissement des congrégations et de la mainmorte ; plusieurs propositions de M. Jules Roche, neveu d'un évêque, à ce qu'il paraît, ayant été élevé par des prêtres et « animé de la haine violente des ingrats qui veulent à tout prix se venger du bien qu'on leur a fait » ; nous y trouvons surtout et au premier rang les propositions de M. Paul Bert sur l'organisation de l'enseignement primaire et sur l'enseignement secondaire privé, et celles de M. Marcou ayant pour objet d'exiger des garanties de capacité des directeurs et professeurs dans les établissements libres de l'enseignement secondaire et d'exiger des candidats aux baccalauréats des certificats d'études universitaires. Il est certain que la plupart de ces projets, émanant de l'initiative individuelle des députés et qui auront probablement des fortunes très diverses, sont, dans la pensée de leurs auteurs, une sorte de revanche de la loi de 1850 ; mais M. A. Deville regarde sans doute la loi de 1850 comme une loi de liberté.

L'article se termine par une citation d'O'Connell, « sous la haute autorité » duquel M. A. Deville « abrite sa faiblesse et son audace » :

« Il ne faut pas parler aujourd'hui et demain, s'associer aujourd'hui et demain ; il faut parler toujours, écrire toujours, pétitionner toujours, s'associer toujours, jusqu'à ce que le but soit atteint et le droit satisfait. Il faut lasser la patience de l'injustice et forcer la main à la Providence. »

Les Maisons d'école, par M. Ch. Lefebvre (*L'Economiste français*, n° du 5 août). — M. Ch. Lefebvre commence, par d'intéressantes recherches d'histoire et de statistique remontant à 1833, une série d'études sur les maisons d'école. Il résulte d'un tableau présentant, depuis 1833, « le nombre des écoles et celui des bâtiments scolaires appartenant aux communes », qu'en 1833, sur 32,520 écoles publiques, on comptait 10.316 bâtiments scolaires appartenant aux communes, tandis qu'en 1877 les deux chiffres correspondants sont, le premier, de 59.021 et le second de 41.401 ; d'où il suit que, de 1833 à 1877, c'est-à-dire dans l'espace de 44 ans, le nombre des maisons d'école appartenant aux communes a quadruplé, ce qui ferait une augmentation annuelle de 700 immeubles communaux. Il n'a pas été publié sur ce point de statistique officielle depuis 1877; mais il est certain que ces chiffres doivent dès à présent être notablement accrus, car le nombre des écoles publiques est en 1881 de 74.441, et l'on sait quelle immense extension a été donnée depuis quatre ans à la construction des bâtiments scolaires par le moyen de la caisse des écoles.

M. Ch. Lefebvre, entrant dans les détails que constate la statistique, constate ce fait curieux que « les départements qui ont le plus grand nombre d'écoles ne sont pas nécessairement ceux qui offrent à l'enseignement le plus de ressources ».

Ainsi, « les départements qui, pour 10.000 habitants, comptent le plus d'écoles, sont :

La Lozère	68	écoles ;
Les Hautes-Alpes	68	—
Les Basses-Alpes	53	—
La Savoie	45	—
Le Doubs	41	—

» Ceux au contraire qui ont le moins d'écoles pour la même population sont :

Le Finistère	8	écoles ;
La Loire-Inférieure	8	—
Le Morbihan	9	—
Les Côtes-du-Nord	12	—
La Seine	12	—

» En s'attachant exclusivement à ces données, c'est-à-dire en se bornant à comparer le nombre des écoles à celui des habitants, on arriverait à cette conclusion absurde de classer les départements les plus avancés, comme la Seine, au même rang que ceux de la Bretagne, dont l'infériorité est notoire. Pour se tenir en garde contre

ces conclusions trop superficielles, il faut se rappeler que la densité de la population est un élément important, et que, dans les pays où elle est plus resserrée, où les villages sont plus rapprochés, on arrive à instruire plus d'enfants avec le même nombre d'écoles. Il est clair que les Basses-Alpes, où l'on ne trouve que 20 habitants et 2 enfants par kilomètre carré; la Lozère, où il y a 3 enfants; les Landes, où il y en a 4, sont forcés d'avoir, relativement à leur population, plus d'écoles que Seine-et-Oise, par exemple, où la moyenne par kilomètre carré est de 14 enfants. Ces différences ont, au point de vue des dépenses qu'entraîne l'organisation de l'enseignement primaire, une importance considérable.

» Il faut donc prendre le chiffre de la population, sa densité et le nombre des écoles comme des renseignements précieux qui se complètent les uns par les autres, mais qui ne peuvent, même en étant réunis, donner de la situation scolaire d'un pays une idée exacte et complète; pour y arriver, il faudrait tenir compte du climat, de la nature du sol, des moyens de communication, du groupement de la population, des mœurs, d'une foule de circonstances particulières et locales qui échappent à la statistique.

» Dans un grand nombre de contrées, l'école, située au chef-lieu de la commune, est loin de répondre aux besoins de la population; il est nécessaire de les multiplier, et il convient de mentionner d'une manière spéciale ces écoles de hameau, qui sont un rouage essentiel de notre nouvelle organisation scolaire; ces humbles succursales de l'école communale, égarées au milieu des bois et des montagnes, sont en quelque sorte les sentinelles avancées de la lutte de l'esprit moderne contre l'ignorance et la superstition. Elles n'ont pris place dans la loi qu'en 1867, et leur développement s'est d'autant plus ressenti de l'insuffisance des subventions de l'État et de la médiocrité des ressources communales, que généralement les pays dont la population est pauvre sont précisément ceux où il est nécessaire de les multiplier.

» En 1880, il y avait près de 4,000 écoles de hameau, ayant une population de 149.000 enfants, soit en moyenne 44 enfants par école. »

Toutes ces observations sont fort judicieuses.

Livres pédagogiques, ou à l'usage spécial des maîtres, reçus récemment au Musée pédagogique.

QUELQUES PENSÉES SUR L'ÉDUCATION, de *John Locke*, traduction nouvelle, avec préface et commentaires, par M. *Gabriel Compayré*; Paris, 1882, 1 vol. in-16, Hachette et Cie. (Collection des principaux ouvrages pédagogiques français et étrangers). — Il y a trois mois, la librairie Delagrave publiait une nouvelle édition de la traduction donnée par Coste du célèbre ouvrage pédagogique de Locke. Cette traduction, imprimée pour la première fois en 1695, du vivant de Locke, avait besoin d'être retouchée. M. Louis Fochier, agrégé de

philosophie, s'est chargé de la revoir et de l'annoter; il a fait plus: il l'a abrégée, pour éviter certaines redites, et a modifié parfois la distribution des matières, afin de la rendre plus régulière et plus commode. Il a voulu donner ainsi au public un livre d'une lecture plus facile, et il faut lui savoir gré de cette intention. L'introduction qu'il a placée en tête du volume est fort bien faite et donne une idée très claire de Locke et de sa philosophie morale.

M. Compayré, qui nous offre à son tour une édition de l'ouvrage du philosophe anglais, a suivi un système différent. Il a cru devoir s'imposer le travail d'une traduction entièrement nouvelle, dans laquelle, loin de prendre avec son auteur aucune liberté, il s'est astreint à reproduire l'original le plus fidèlement possible. Il en résulte que le Locke de M. Compayré est plus volumineux que celui de M. Fochier, et que la lecture en est un peu plus laborieuse; mais aussi le lecteur qui sera allé jusqu'au bout des 350 pages de la traduction de M. Compayré (celle de M. Fochier n'en a que 260) aura la satisfaction de se dire qu'il a fait connaissance avec l'œuvre de Locke dans sa forme authentique. Cette œuvre méritait d'ailleurs, croyons-nous, l'honneur que lui a fait M. Compayré. « Pour apprécier les *Pensées sur l'éducation* à leur juste valeur, nous dit leur traducteur, il ne faudrait les lire qu'après avoir relu l'*Emile*, qui leur doit tant. Oui, au sortir d'une lecture de Rousseau, après le brillant éblouissement et presque le vertige que procure à son lecteur un écrivain de génie dont l'imagination se monte sans cesse, dont la passion s'emporte, et qui mêle à tant de hautes vérités des paradoxes impatientants et des déclamations bruyantes, c'est pour l'esprit comme un repos et une douce détente de se mettre à l'étude de Locke, et de trouver une pensée toujours égale, un style simple et calme, un auteur toujours maître de lui-même, toujours correct, malgré quelques erreurs, un livre enfin rempli, non d'éclairs et de fumée, mais d'une lumière agréable et pure. » Ajoutons que l'étude sur Locke, qui sert de préface à la nouvelle traduction, répond de tous points à ce qu'on pouvait attendre de l'auteur de l'*Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*.

Cours d'hygiène, par M. le Dr *Élie Pécaut* (Cours complet d'études rédigé conformément aux programmes des écoles normales primaires): Paris, 1 vol. in-16, Hachette et Cie. — Ce livre nous appartient à un double titre. Il inaugure une série de publications destinées aux écoles normales, lesquelles n'ont guère eu jusqu'à présent leurs classiques spéciaux. Il est rédigé, d'autre part, dans des vues pédagogiques qui ont leur originalité et leur importance. « Notre intention, dit M. le Dr Pécaut, n'est point d'offrir aux lecteurs, tant maîtres qu'élèves, un *manuel* d'hygiène, c'est-à-dire un cours de toutes pièces, où les uns et les autres trouvent, tout prêts et déjà mis en œuvre, les matériaux de leurs leçons. De tels ouvrages, s'ils sont d'une incontestable commodité, présentent, en revanche, à nos yeux

de graves inconvénients: ils épargnent à ceux qui les emploient le travail personnel de recherche et l'effort de composition; ils risquent de supprimer l'originalité et la liberté de l'enseignement en l'enfermant dans un cadre tracé d'avance et toujours le même, et par là ils lui enlèvent une partie de sa valeur pédagogique. Notre pensée a été bien différente. Loin de nous appliquer à éviter tout effort au maître ou à l'élève, nous avons, à dessein, laissé à son initiative la plus large place possible, nous bornant à guider, sans le restreindre, ce travail personnel. Nous lui avons fourni, d'une part, les matériaux de l'enseignement, aussi complets que possible; de l'autre, les directions nécessaires pour les mettre en œuvre et leur donner la forme didactique. Pour cela, nous avons cru devoir adopter la double méthode du *résumé* et du *modèle de leçon*... » Et, en effet, sur dix leçons dont se compose le cours, il y en a trois, la leçon sur l'exercice et le repos, la leçon sur l'hygiène de la peau et sur le sommeil, la leçon sur l'hygiène de l'école et la gymnastique (3e, 5e et 8e), qui sont développées complètement et traitées en vue de l'enseignement oral, de façon à servir d'exemple pour la composition. Les sept autres sont exposées sous la forme d'un résumé, dans lequel l'auteur a réuni toutes les notions nécessaires, très complètes, très détaillées, dans l'ordre même où elles doivent être ensuite disposées et développées pour l'enseignement. Chaque leçon, résumé ou modèle, est suivie d'un questionnaire. M. Pécaut a voulu par là aider le maître et le guider dans la recherche et dans le choix des *interrogations*, qui doivent, suivant lui, surtout en matière de sciences naturelles, constituer la moitié de l'enseignement. « A notre sens, dit M. le Dr Pécaut, la leçon professée, solennelle, du haut de la chaire, est insuffisante; il vaut mieux, chaque fois qu'il est possible, procéder par voie de « suggestion », faire trouver à l'élève lui-même la loi qu'il ignore, l'amener peu à peu, pas à pas, jusqu'au point où la lumière se fait, et où la vérité lui apparaît. Méthode pénible pour le maître, mais mille fois plus féconde pour l'élève que toute autre. »

Tout cela répond complètement à l'esprit des programmes nouveaux. Si l'on ajoute qu'à la compétence suffisamment attestée, ce semble, par son titre, M. le Dr Pécaut joint la clarté et la distinction, qui semblent être chez lui une tradition de famille, on sera disposé à souhaiter, comme nous, à son excellent livre tout le succès qu'il mérite.

Ouvrages pédagogiques étrangers reçus récemment au Musée pédagogique.

Geschichte des Arbeitsunterrichtes in Deutschland (Histoire de l'enseignement du travail manuel en Allemagne), par Robert Rissmann. — Un volume in-8°, Gotha, E.-F. Thienemann, 1882.

Die Schule im Lichte der socialen Forderungen der Gegenwart (L'École

au point de vue des nécessités sociales du présent). — Brochure in-12. Hambourg, B.-S. Berendsohn, 1882.

Das Spiel der Jugend und seine Bedeutung für die Volksschule (Les Jeux de la jeunesse et leur importance pour l'école primaire), par Constantin Kümpel. — Un volume in-12. Hildburghausen, F.-W. Gadow et fils, 1882.

Die Pædagogik der Alten. Charakterbilder und Skizzen (La Pédagogie des anciens. Tableaux et esquisses), par Charles Cassan. — Un volume in-8°. Leipzig, Dürr, 1882.

Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Eine quellenmæssige Darstellung ihrer Entwickelung (Les Méthodes du premier enseignement de la lecture. Exposition de leur développement). — Un volume in-8°. Berlin, Wiegandt et Grieben, 1882.

Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung der psychologischen Grundlagen, für Lehrer und Lehrerinnen (Manuel d'éducation et d'instruction à l'usage des instituteurs et des institutrices), par Ferdinand Lentz. — Un volume in-8°. Tauberbischofsheim, J. Lang, 1882.

Die Schulwerkstatt. Ein Leitfaden zur Einführung der technischen Arbeiten in die Schule (L'Atelier scolaire. Guide pour l'introduction des travaux techniques dans l'école). — Un volume in-8°. Bielefeld et Leipzig, Velhagen et Klasing, 1882.

Die Rettungsanstalten für sittlich verwahrloste Kinder (Les asiles pour les enfants moralement abandonnés), par le Dr Richard Rotter. — Une brochure in-8°. Vienne, Karl Græser, 1882.

Die Pædagogik Johann Heinrich Pestalozzi's in wortgetreuen Auszügen aus seinen Werken (La Pédagogie de Pestalozzi. Extraits de ses œuvres), par le Dr Auguste Vogel. — Un volume in-8°. Bernburg, J. Bacmeister, 1882.

Allgemeine Erziehungslehre (La Science de l'éducation), par le Dr Joseph Mich. — Un volume in-8°. Troppau, Buchholz et Diebel, 1881 (4e édition).

Allgmeine Unterrichtslehre mit besonderer Rücksicht auf den Volksschulunterricht (La Science de l'enseignement, avec application spéciale à l'école primaire), par le Dr Joseph Mich. — Un volume in-8°. Troppau, Buchholz et Diebel, 1882.

Der Fröbel'sche Kindergarten in der Schweiz (Le Jardin d'enfants de Fröbel en Suisse), par C. Küttel. — Un volume in-8°. Zürich, Orell, Füssli et Cie, 1882.

L'Insegnamento pubblico ai tempi nostri (L'Enseignement public à notre époque), par N. Fornelli. — Un volume in-12. Rome, Forzani et Cie, 1881.

L'Istruzione e i reati in Italia; studii comparativi (L'instruction et la criminalité en Italie), par G. Castriota Scander-Begh. — Brochure in-12, Lecce, tipografia editrice Salentina, 1882.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts vient d'adresser aux préfets la circulaire suivante, relative à l'application de la nouvelle loi sur l'enseignement primaire obligatoire.

Paris, 7 septembre 1882.

MONSIEUR LE PRÉFET,

Depuis la promulgation de la loi du 28 mars 1882, relative à l'instruction primaire obligatoire, mon administration vous a successivement envoyé les instructions que comportaient les diverses périodes par lesquelles doit passer l'application de cette loi.

Dès le 29 mars, vous avez été invité à procéder à la constitution des commissions scolaires municipales.

Aussitôt après leur nomination, la circulaire du 13 juin vous a rappelé les attributions précises et spéciales de ces commissions.

Enfin, le 30 juillet, vous avez reçu les modèles de tous les imprimés à faire préparer pour les diverses constatations prescrites par la loi.

Aujourd'hui, à l'approche de la rentrée des classes, je dois appeler votre attention toute particulière sur celles des prescriptions de la loi du 28 mars dont il importe d'assurer en ce moment l'exécution, c'est-à-dire sur les formalités relatives à la déclaration des parents en ce qui concerne le mode d'instruction de leurs enfants.

Les commissions municipales scolaires, nommées dans chaque commune et complétées par la nomination du délégué de l'inspecteur d'académie, vont avoir à accomplir le premier acte de leur mandat; il leur appartient, d'après l'article 8 de la loi, d'aider le maire à « dresser la liste de tous les enfants âgés de six à treize ans ».

Les éléments essentiels de ce travail sont fournis par les listes mêmes du dernier recensement officiel de la population. Mais des changements de domicile et diverses autres circonstances ont pu modifier dans quelques communes le nombre des enfants à inscrire. Pour prévenir toute chance d'erreur ou d'omission, la loi a remis aux commissions locales le soin de reviser annuellement la liste nominative des enfants en âge scolaire, et je vous ai adressé à cet égard un modèle de cadres.

Si, par impossible, quelques commissions, soit par négligence, soit par tout autre motif, refusaient leur concours pour la confection de ces listes, il vous appartiendrait, Monsieur le Préfet, de les faire dresser d'office et dans le plus bref délai par le maire ou, à son défaut, par le délégué de l'inspecteur d'académie ou par l'inspecteur primaire; on prendrait pour base du relevé, jusqu'à nouvel ordre, les listes mêmes du recensement quinquennal dont les minutes sont déposées dans chaque mairie.

Aussitôt ce travail fait, il restera à constater, ainsi que le veut la loi, si et comment il est pourvu à l'instruction de chacun des enfants recensés.

La liberté du père de famille, vous le savez, est entière; il peut choisir entre trois modes d'instruction : à l'école publique, à l'école libre ou à domicile. La loi exige seulement qu'avant le commencement de l'année scolaire il fasse savoir au maire quel est de ces trois moyens d'instruction celui qu'il aura adopté.

Pour l'immense majorité des familles, le choix est déjà fait longtemps avant l'époque de la rentrée, et il est dès à présent connu des autorités compétentes, ce qui permet de simplifier considérablement les formalités de la déclaration exigée par l'article 7.

Si la famille envoie ou continue d'envoyer ses enfants à l'école publique, l'inscription au registre de l'école dispense de toute autre forme de déclaration.

Si elle les confie à une école libre, l'inscription au registre de cette école libre, dûment communiqué à la commission scolaire municipale, tient également lieu de déclaration.

Quant aux parents qui veulent instruire ou faire instruire leurs enfants à domicile, ils n'ont qu'à faire connaître leur intention, pour éviter que leurs enfants ne soient considérés comme privés de moyens d'instruction.

Afin d'épargner aux familles qui se trouveraient dans cette troisième catégorie tout embarras ou tout dérangement inutile, le maire, président de la commission municipale, procédera de la façon suivante. Après avoir relevé sur la liste générale des enfants d'âge scolaire les noms de tous ceux qui sont instruits dans une école quelconque, publique ou privée, il dressera l'état nominatif de tous ceux qui ne figurent sur aucun registre d'école et il adressera à leurs parents, conformément à l'article 8 de la loi, un avis dont je vous envoie ci-inclus la teneur (modèle de lettre n° 1). Les parents mis en demeure par cet avis seront tenus de faire savoir comment ils entendent pourvoir à l'instruction de leurs enfants; afin de leur faciliter la réponse, le maire aura joint à sa lettre un bulletin préparé d'avance et que les familles devront lui retourner (modèle n° 2) si elles veulent s'éviter un déplacement.

Au reçu de la réponse faite par les familles de vive voix ou par écrit, si les parents déclarent se charger eux-mêmes de l'instruction de leurs enfants, le maire leur délivrera l'accusé de réception ci-joint (modèle n° 3).

S'ils négligeaient de répondre et après une dernière lettre de rappel (modèle n° 4), le maire inscrirait d'office dans une école publique, conformément à l'article 8, les enfants dont l'instruction n'est pas assurée et pour lesquels la commission n'a pas admis de motif d'empêchement.

J'ai été consulté sur la question de savoir si une déclaration collective des pères de famille d'une commune ou section de commune pourrait tenir lieu de réponse à la demande adressée par le maire. Il est évident que chaque déclaration doit s'appliquer à un enfant individuellement et faire partie en quelque sorte de son dossier personnel. Dès lors, il est impossible de dégager à la fois, en prévision de toute éventualité ultérieure, et la responsabilité du père de famille et celle du maire et de la commission municipale, sans exiger qu'il reste à la mairie une trace écrite de la déclaration relative à chaque enfant; il sera nécessaire, plusieurs années de suite, de se reporter à cette déclaration initiale : il est donc indispensable qu'elle subsiste, soit sous la forme d'une réponse écrite du père de famille pour chacun de ses enfants, soit sous celle d'inscription dans un registre à souche dont je vous ai envoyé le modèle, inscription faite par le maire après la déclaration verbale de la famille.

Tel est, Monsieur le Préfet, l'ensemble des opérations, en somme assez simples, auxquelles donnera lieu l'application de la loi du 28 mars. De cette vaste enquête, qui pour la première fois va nous faire connaître l'exacte vé-

rité sur notre situation scolaire, il est un point sur lequel j'appelle d'avance toute votre attention : c'est la constatation authentique du nombre des enfants d'âge scolaire qui demeurent privés d'instruction par le seul fait qu'ils habitent une commune ou une section dépourvue d'école.

Je vous demanderai, aussitôt que vous aurez ces renseignements, de m'en transmettre le relevé complet pour votre département, en me faisant connaître les points sur lesquels des créations scolaires sont urgentes. C'est ma ferme intention de consacrer, avant tout autre objet, les fonds du budget de l'instruction publique à doter d'établissements scolaires les communes ou les hameaux dans lesquels la loi ne peut s'appliquer, faute de locaux.

Cet obstacle matériel est, vous le savez, le seul qui s'oppose à l'application entière et immédiate de la loi ; le seul, dis-je, car, non plus que personne en France, je n'ai jamais pris au sérieux l'annonce d'une insurrection en masse contre la loi qui veut que tout citoyen sache lire et écrire. Ce qui est sérieux, mon prédécesseur l'a dit, c'est qu'il manque des écoles à nos enfants et non des enfants à nos écoles.

Mais cette lacune est de celles qui se peuvent combler à bref délai dans un pays où, d'une part, le gouvernement est armé par la loi contre toutes les résistances et où, d'autre part, les Chambres se montrent en toute occasion énergiquement résolues à ne reculer devant aucun sacrifice pour compléter l'œuvre de l'éducation nationale.

Je vous envoie, avec la présente circulaire et en nombre suffisant, tous les imprimés que vous avez à faire distribuer, afin qu'aucun retard ne se produise dans l'exécution des mesures que je viens de prescrire.

Veuillez m'accuser réception de cette dépêche et recevoir l'assurance de ma considération très distinguée.

Le ministre de l'instruction publique,
J. DUVAUX.

A la suite de cette circulaire, le *Journal officiel* publie les modèles suivants :

Modèle n° 1 (Lettre du maire au père de famille).

La loi du 28 mars 1882 a rendu l'instruction primaire obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus.

Pour obéir aux prescriptions de cette loi, j'ai l'honneur de vous informer qu'aux termes de l'article 7 « le père, le tuteur ou le patron de tout enfant de six à treize ans est tenu de faire savoir au maire de la commune s'il entend faire donner à l'enfant l'instruction dans la famille ou dans une école publique ou privée ; dans ces derniers cas, il indiquera l'école choisie. »

Je vous prie de me faire connaître sans retard quel est de ces trois moyens d'instruction celui que vous adoptez pour vos enfants.

Pour éviter toute cause de confusion et de retard, je vous adresse, avec prière de les remplir, autant de bulletins que vous avez d'enfants en âge scolaire. Vous pouvez me retourner ces bulletins, revêtus de votre signature, soit par la poste, soit par toute autre voie, à moins que vous ne préfériez me faire tenir votre réponse verbalement à la mairie, où vous me trouverez le...

Recevez, M l'assurance de ma considération distinguée.

LE MAIRE,
Président de la commission municipale scolaire.

Modèle n° 2 (Réponse du père de famille au maire).

Le soussigné déclare que le jeune (1) né le
recevra l'instruction à (2)

(Le père, tuteur ou patron.)

Modèle n° 3 (Lettre du maire accusant réception de la déclaration du père de famille).

M

J'ai reçu la réponse en date du par laquelle vous m'annoncez que v fil né le recevr l'instruction à domicile.

En vous donnant acte de cette déclaration, je crois devoir vous rappeler qu'aux termes de l'article 16 les enfants instruits dans la famille doivent, chaque année, à partir de la fin de la deuxième année d'instruction obligatoire, subir un examen qui portera sur les matières de l'enseignement correspondant à leur âge dans les écoles publiques. Vous serez avisé ultérieurement de la date et du lieu de cet examen.

Recevez, M l'assurance de ma considération distinguée.

LE MAIRE,
Président de la commission municipale scolaire.

Modèle n° 4 (Lettre de rappel du maire).

M

Par ma lettre en date du j'ai eu l'honneur de vous inviter à me faire savoir, conformément à la loi du 28 mars 1882, si vous entendez faire donner l'instruction à vos enfants dans la famille, dans l'école publique ou privée.

Je n'ai pas reçu de réponse à cette demande, que je vous adressais au nom de la loi.

Je vous réitère mon invitation, et je dois vous prévenir qu'aux termes de l'article 8 de la loi, « en cas de non-déclaration de la part des parents, le maire inscrit d'office dans une des écoles publiques les enfants à l'instruction desquels il n'a pas été pourvu ».

Recevez, M l'assurance de ma considération distinguée.

LE MAIRE,
Président de la commission municipale scolaire.

— Nous extrayons d'un rapport présenté au Président de la République par le ministre de la justice (3), sur l'administration de la justice criminelle en France de 1826 à 1880, le passage suivant, relatif au degré d'instruction des accusés :

Il est assez facile de dégager de la statistique les divers éléments nécessaires pour apprécier dans quelle mesure le sexe, l'âge, l'état civil, l'origine,

(1) Mettre les prénoms de l'enfant.

(2) Dire si l'instruction sera donnée à domicile ou dans une école, et donner le nom et l'adresse de cette école.

(3) *Journal officiel* des 15 et 16 août 1882.

le domicile et la profession peuvent influer sur la criminalité ; mais l'action qu'exerce le degré d'instruction ne ressort pas d'une manière aussi évidente. L'analyse qui va suivre des tableaux de nos comptes généraux, sous ce rapport, ne permet pas de donner une conclusion définitive établie sur des faits caractéristiques. Toutefois, ces indications ne doivent pas être négligées, car elles peuvent être d'un grand secours pour l'étude du problème.

De 1828 à 1880, le nombre proportionnel des accusés illettrés a diminué de moitié: de 61 0/0 à 30 0/0; la réduction s'est opérée de période en période sans aucune interruption et dans la mesure suivante :

1828 à 1830	61	0/0
1831 à 1835	58	—
1836 à 1840	57	—
1841 à 1845	52	—
1846 à 1850	51	—
1851 à 1855	46	—
1856 à 1860	43	—
1861 à 1865	40	—
1866 à 1870	38	—
1871 à 1875	36	—
1876 à 1880	30	—

Il ne faut pas chercher la cause de ce mouvement de décroissance ailleurs que dans la diffusion des lumières. Le nombre des écoles primaires, qui n'était, en 1829, que de 30,536, s'élevait, en 1879, à 72,217, soit 137 0/0 de plus, et celui des élèves est monté de 1,357.934 à 4,716,935; aussi le chiffre proportionnel des conscrits sachant lire et écrire est-il arrivé à près du double de ce qu'il était au commencement de cette période d'un demi-siècle: 84 0/0 au lieu de 45 0/0.

Si l'on adopte, comme il a été fait ci-dessus, la division des quatre-vingt-six départements en sept régions, on voit que treize départements du Centre donnent, pour la période quinquennale 1876-1880, une moyenne de 42 accusés illettrés sur 100; quinze départements du Sud-Ouest et treize du Nord-Ouest présentent les uns et les autres 41 0/0 ; on relève une proportion de 39 0/0 pour treize départements du Sud, de 30 0/0 pour dix départements du Sud-Est, de 25 0/0 pour huit départements du Nord, et de 18 0/0 pour les quatorze départements du Nord-Est.

Les dix départements qui offrent la proportion la plus forte sont les suivants: le Finistère, 66 0/0 ; le Morbihan, 62 0/0 ; les Côtes-du-Nord, 57 0/0 ; la Haute-Vienne, 56 0/0; la Creuse, 55 0/0 ; la Corrèze et l'Indre, chacun 54 0/0 ; les Basses-Alpes et l'Ardèche, chacun 52 0/0, et la Dordogne, 51 0/0. Les dix qui, au contraire, ne présentent qu'une très faible proportion d'accusés illettrés, sont : Seine-et-Marne, 16 0/0 ; la Meuse, le Jura, la Haute-Saône et la Côte-d'Or, chacun 15 0/0; Meurthe-et-Moselle et la Haute-Marne, 11 0/0 ; le Doubs et les Ardennes, 9 0/0, et la Seine, 5 0/0.

En 1872, le recensement avait indiqué le degré d'instruction des habitants âgés de plus de six ans. Si au nombre proportionnel des habitants illettrés on oppose celui des accusés en formant six groupes distincts, on obtient les résultats que voici :

1° 6 départements ayant 7 à 10 habitants illettrés sur 100 fournissent 9 accusés sur 100,000 habitants.

2° 13 départements ayant 11 à 20 habitants illettrés sur 100 fournissent 13 accusés par 100,000 habitants.

3° 22 départements ayant 21 à 30 habitants illettrés sur 100 fournissent 11 accusés par 100,000 habitants.

4° 23 départements ayant 31 à 40 habitants illettrés sur 100 fournissent 11 accusés par 100,000 habitants.

5° 11 départements ayant 41 à 50 habitants illettrés sur 100 fournissent 11 accusés par 100,000 habitants.

6° 11 départements ayant 51 à 62 habitants illettrés sur 100 fournissent 8 accusés par 100,000 habitants.

Si l'ignorance était l'unique source des crimes, les deux proportions marcheraient dans le même sens ; mais le plus souvent des passions et des vices, indépendants de toute question d'instruction, sont les véritables mobiles des méfaits ; il faut donc renoncer à l'espoir de trouver dans la statistique seule le criterium de l'influence de l'instruction sur la criminalité.

Toutefois la nature des crimes commis par les individus qui n'ont aucune instruction est encore un élément à consulter pour le moraliste. Il résulte des comptes des cinq dernières années, 1876 à 1880, que, sur 100 accusés jugés pour empoisonnement, 54 étaient illettrés; en matière d'infanticide la proportion est de 52 0/0; ces deux crimes sont, il est vrai, presque toujours commis par des femmes; or on en compte 45 0/0 d'illettrées, quand pour les hommes ce chiffre n'excède pas 27 0/0. Les accusés illettrés se rencontrent ensuite le plus parmi les accusés de coups et blessures volontaires ayant occasionné la mort sans intention de la donner, 35 0/0; de viol sur des adultes, 35 0/0; de viol ou d'attentat à la pudeur sur des enfants, 34 0/0; de meurtre et d'assassinat, 31 0/0; d'avortement, 30 0/0; de parricide, 29 0/0; de coups envers des ascendants, 24 0/0.

Pour les crimes contre les propriétés, ce sont les incendies d'édifices non habités qui offrent le plus d'illettrés sur 100 accusés, 47 0/0; ensuite viennent les vols sur des chemins publics, 42 0/0; les incendies de maisons habitées, 35 0/0; les vols qualifiés, 34 0/0; les vols avec violences, 29 0/0; les vols domestiques, 25 0/0; la fabrication ou l'émission de fausse monnaie, 19 0/0; la banqueroute frauduleuse et les faux en écriture authentique ou privée, 7 0/0; le faux en écriture de commerce et l'abus de confiance, 3 0/0.

Le chiffre proportionnel des accusés a nécessairement diminué dans tous les genres d'accusation ; en matière d'empoisonnement, toutefois, la réduction est peu sensible. Il dépasse la moyenne générale, 30 0/0, pour tous les crimes contre les personnes, à l'exception de ceux dont les victimes étaient les ascendants des accusés. Les illettrés jugés pour des viols ou des attentats à la pudeur sur des enfants, qui occupaient le dernier rang de 1841 à 1850 et de 1851 à 1860, reprennent, de 1876 à 1880, leur place à côté de ceux qui sont poursuivis pour des crimes de même espèce commis sur des adultes, ce qui semblerait indiquer que ces attentats aux mœurs sont de moins en moins imputés à des accusés ayant reçu une certaine instruction.

REVUE DÉPARTEMENTALE

Aube. — M. Robequin, ancien magistrat, décédé à Paris le 15 août 1875, avait fait, le 17 octobre 1868, donation entre vifs au ministre de l'instruction publique, représentant l'État français, de biens immeubles situés dans plusieurs communes des départements de l'Aube et de la Marne, sous la condition

que le revenu des biens donnés servirait à constituer plusieurs prix « décernés au moyen d'un concours entre les jeunes gens de la classe pauvre, âgés de treize à seize ans, les plus intelligents, de bonne conduite, fréquentant les écoles » de treize communes désignées par le donateur.

Aux termes de la donation, une somme de 500 francs devait être en outre prélevée annuellement sur les revenus des biens donnés pour constituer un capital à décerner en prix tous les cinq ans à un ou deux instituteurs qui se seraient distingués par la bonne tenue de leur école.

Après le décès de M. Robequin, l'abbé Josse et M. Vérollot, ses légataires universels, prétendirent que les conditions imposées à la donation du 17 octobre 1868 étaient en partie inexécutables, ce qui, disaient-ils, rendait la donation nulle, et que les autres avaient été volontairement inexécutées par l'État. Ils demandèrent, en conséquence, contre le ministre de l'instruction publique, la nullité et la révocation de la donation. D'après leur système, le donateur avait imposé comme condition absolue de la donation que les concurrents appartinssent à la classe pauvre et qu'ils fussent réunis au nombre minimum de treize, appartenant aux treize communes appelées à bénéficier de sa libéralité. Or, aucun concours ne pouvait satisfaire à ces conditions, la faiblesse numérique de la population, l'aisance générale des habitants ne permettant qu'à un nombre infime de concurrents de se présenter. Dès lors, les concours, ne pouvant avoir lieu dans des conditions d'utile et sérieuse émulation, ne réaliseraient pas la pensée bienfaisante du donateur.

D'un autre côté, les demandeurs prétendaient que, le ministre de l'instruction publique n'ayant fait commencer les concours qu'en 1876, les conditions imposées par le donateur à l'État n'avaient pas été remplies, ce dernier s'étant mis dans l'impossibilité de se conformer à la volonté du donateur en apportant beaucoup de négligence dans la gestion des biens donnés. L'affaire a été soumise à l'examen de la première chambre civile du tribunal de la Seine, qui, sur les conclusions conformes de M. le substitut Banaston, a rejeté comme mal fondée la demande de MM. Josse et Verollot.

Le jugement dit, en ce qui concerne la nullité de la donation

pour impossibilité d'exécuter les conditions imposées par le donateur :

Que Robequin connaissait parfaitement les populations au profit desquelles il instituait les concours organisés dans l'acte de donation ; qu'il est difficile d'admettre qu'instruit comme il l'était, ayant une grande expérience des affaires, ayant médité longtemps l'œuvre qu'il considérait comme l'honneur de sa vie, il l'ait organisée dans des conditions qui la rendraient absolument impraticable ;

Que d'ailleurs il n'a pas fait de telle ou telle clause de la donation une condition absolue et irritante ; qu'en matière de donation et conformément à la règle posée dans l'article 900 du Code civil, il faut principalement s'attacher à la pensée généreuse du donateur et, pour l'exécuter, écarter au besoin les conditions reconnues impossibles ;

Que les enfants pauvres appelés au bénéfice de la donation ne sauraient être exclusivement les enfants appartenant à des familles indigentes, comme le soutiennent les demandeurs ; que le donateur a voulu, sans doute, que les avantages pécuniaires dont il faisait le stimulant de ces concours allassent à ceux qui ont besoin d'une aide matérielle, mais qu'il n'a certainement pas entendu exclure du bénéfice de ses libéralités les familles d'ouvriers laborieux qui se rencontrent en grand nombre dans les cantons par lui désignés ;

Que si le nombre des candidats n'a pas atteint dans les concours qui ont eu lieu le chiffre indiqué par le donateur, cette insuffisance s'explique par l'interprétation peut-être trop restrictive donnée à sa volonté, en ce qui concerne l'aptitude des candidats ; par la nouveauté d'une institution dont les bienfaits ne sont pas encore suffisamment connus et appréciés ; enfin par la nature des épreuves imposées, qui peuvent subir d'utiles modifications ;

Enfin que certaines difficultés d'application, que l'expérience et le temps ne manqueront pas d'atténuer, ne sauraient être considérées comme une impossibilité d'exécution entraînant la nullité de la donation.

En ce qui concerne le reproche adressé à l'État de s'être mis dans l'impossibilité de remplir les charges de la donation, le tribunal déclare que les concours ont été organisés aussitôt qu'ils ont pu l'être, et que les griefs relatifs à la gestion des biens donnés ne sont pas justifiés, « attendu que l'administration centrale, ne pouvant prendre en main la gestion de propriétés immobilières, a constitué dès l'origine des mandataires capables et diligents, et parmi eux l'un des demandeurs au procès, M. Vérollot, et que, si des embarras et des difficultés se sont produits, M. Vérollot lui-même, dans sa correspondance, les explique par la crise agricole, par le morcellement des biens compris dans la donation, par la faillite d'un des fermiers et par des difficultés de relocation. »

En conséquence, MM. Josse et Vérollot ont été purement et simplement déboutés de leur demande et condamnés aux dépens. Les communes de l'Aube et de la Marne désignées dans le

testament de M. Robequin continueront à jouir des avantages qui leur ont été assurés par le généreux donateur.

Cher. — Le *Bulletin* de ce département a publié une étude intéressante sur les bibliothèques populaires, par M. Crochet, instituteur pourvu du brevet supérieur et du brevet de l'enseignement secondaire spécial. Dans la première partie de son travail, l'auteur fait l'historique de cette institution; il examine ensuite les moyens de tirer des bibliothèques tout le parti possible. Il rappelle l'arrêté ministériel du 4 avril dernier, qui a rétabli les conférences populaires, jadis instituées par la Révolution. Il pense que ces conférences, si elles se généralisent et se répandent, surtout dans les campagnes, éveilleront la curiosité des choses de l'esprit et amèneront des lecteurs dans les bibliothèques. On pourra apprécier, dès l'hiver prochain, les heureux effets d'une si utile propagande.

Cinq conférences ont été organisées dans le Cher durant les mois de juin et de juillet : deux à Saint-Florent, et les trois autres à Bourges, à Mehun et aux Aix-d'Angillon; elles ont attiré, dans ces différentes villes, un auditoire nombreux et attentif.

Doubs. — Les caisses d'épargne scolaires se développent assez lentement dans le département du Doubs : d'une année à l'autre le progrès est peu sensible; le nombre comme l'importance des versements demeurent en quelque sorte stationnaires. C'est ainsi que le solde dû aux écoles, qui, au 31 décembre 1880, était de 47,524 francs, n'excédait ce chiffre que de 11,324 francs au 31 décembre dernier.

Dans d'autres départements, où les habitudes d'ordre et d'économie ne sont pas plus répandues, les résultats sont, toute proportion gardée, bien supérieurs. La Côte-d'Or, par exemple, qui confine au Doubs, constatait, au 31 décembre dernier, un chiffre de solde de 70,321 francs.

N'est-il pas permis de penser que le personnel enseignant de cette région ne se rend pas assez compte de la portée et des bienfaits de la caisse d'épargne scolaire? M. Laurens, secrétaire du Conseil de direction, émet sur ce point des réflexions judicieuses et fait au zèle des instituteurs un appel qui sera, sans

doute, entendu et auquel l'inspecteur d'académie a donné la publicité du *Bulletin de l'instruction primaire.*

Drôme. — Nous avons sous les yeux une relation des excursions scientifiques faites par l'école normale de Valence pendant les mois de mai, juin et juillet.

La première, conduite par M. Jeannot, directeur de l'école, et M. Bareilhes, professeur de sciences physiques, a eu pour objet la visite des usines et des principaux établissements métallurgiques de Rive-de-Gier (Loire). Grâce à la complaisance des directeurs d'usine, les élèves ont pu voir de près la fabrication des bouteilles, le forage des canons, la construction des roues de locomotive, le fonctionnement des marteaux-pilons, des trains de laminoir, etc.

La deuxième excursion, faite pendant les vacances de la Pentecôte, a duré deux jours : vingt élèves, sous la conduite de M. Jeannot et de MM. Guillermont et Philibert, professeurs de français, ont visité les monuments d'Avignon, de Tarascon, de Beaucaire et de Nîmes.

En juillet, enfin, l'école a fait une excursion géologique sur la montagne de Crussol (Ardèche). Les élèves ont rapporté à l'école de beaux échantillons destinés à figurer dans la collection minéralogique.

A la suite de chacune de ces excursions, une relation écrite a été exigée de tous les élèves qui y avaient pris part.

Haute-Garonne. — Mme Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles, a fait à Toulouse, au cours de sa tournée, une conférence sur l'application du règlement du 2 août 1881.

Passant en revue les diverses matières d'enseignement qui peuvent être inscrites dans les programmes des écoles maternelles, elle a montré avec quelle habileté et quelle discrétion la première instruction devait être offerte à de si jeunes enfants.

Nous extrayons de cette excellente conférence un passage relatif à l'enseignement de la morale.

.... La morale, pour l'enfant des salles d'asile, c'est d'abord de ne pas faire aux autres ce qu'ils ne voudraient pas qu'on leur fît à eux-mêmes.

C'est de savoir se supporter mutuellement, de pratiquer la bonne camaraderie qui prête de bon cœur un jouet.

C'est l'obéissance, c'est la sincérité, la sincérité surtout, la sincérité toujours.

La morale, pour ces petits enfants, c'est non seulement l'obéissance, l'obéissance envers leurs parents et leurs instituteurs, mais la tendresse, les caresses, la seule monnaie dont ces petits êtres puissent payer notre dévouement et notre amour.

La morale pour l'enfant qui aime ses parents et qui leur obéit, ses camarades et qui le leur prouve, c'est encore d'aimer Celui qui lui a donné parents, camarades, brillant soleil, fleurs parfumées, fruits succulents. Mais il n'y a pas, en effet, de leçons distinctes à donner à ce sujet; tout y ramène. Seulement il faut n'en user que judicieusement, et ne pas blaser les enfants par des conseils trop souvent répétés. Il faut les rendre moraux sans leur faire trop de ce qu'on appelle « la morale ».

Et, à ce sujet, permettez à la mère de famille, bien plus qu'à l'inspectrice générale, d'appuyer sur une question qui m'inquiète fort. Neuf fois sur dix, quand on raconte devant moi une histoire morale aux enfants, elle a pour sujet: soit un enfant désobéissant, soit un paresseux, soit un gourmand, soit un menteur, soit un voleur... c'est-à-dire que l'on veut arriver à la moralisation par la haine du vice.

C'est le procédé contraire que je vous supplie d'employer.

Faites aimer le bien, le bon, le beau. Racontez l'histoire d'un enfant obéissant, travailleur, sobre, sincère, délicat. Est-ce que l'enfant devrait savoir qu'il y a des vices? Il sera toujours temps de l'initier aux côtés noirs de la vie. Faites-lui en connaître le bien! Le mal doit être considéré comme un accident, comme une maladie contagieuse dans l'existence de votre petit personnel; il faut craindre d'en parler devant lui.

Gironde. — M. le professeur Layet, dans un rapport à M. le préfet de la Gironde, a examiné les écoles communales de ce département au point de vue de l'hygiène. Ce rapport contient de précieux renseignements et de curieuses statistiques. Les conditions d'aération, d'éclairage, de capacité des classes et de mobilier scolaire y sont étudiées avec soin. Les causes des maladies particulières à l'enfant et à l'écolier sont analysées dans le détail, et les remèdes indiqués.

Les recherches de M. Layet embrassent, en dehors de Bordeaux, près de 100 écoles et une population scolaire d'environ 8000 élèves.

Sur ces 100 écoles, 76 sont situées dans le village, soit assez généralement sur la place publique, soit sur la principale voie qui la traverse; 24 se trouvent hors du village, à une distance plus ou moins grande des maisons.

19 écoles sur 100 sont de construction ancienne; les autres sont de construction relativement récente. Les premières présentent toutes l'inconvénient commun d'une appropriation plus ou moins imparfaite aux besoins d'un établissement scolaire, et quelques-unes sont dans un état de vétusté peu favorable à la salubrité.

77 écoles sur 100 ne comprennent qu'une seule classe, 20 écoles sont à deux classes et 3 sont à trois classes.

10 écoles seulement sont construites sur cave. Dans toutes les autres le plancher de la classe, au rez-de-chaussée, est plus ou moins séparé du sol par un exhaussement convenable.

Dans 77 écoles, ce plancher est recouvert en bois; dans 23, il est dallé ou carrelé avec de la pierre ou des briques. Le plancher de sapin se détériore assez vite, s'imprègne d'humidité et retient facilement les mauvaises odeurs, surtout dans les classes étroites et encombrées.....

L'auteur passe ensuite à l'étude des salles de classe, qu'il considère sous le rapport de leurs dimensions et de leur éclairage.

Le relevé suivant fait connaître dans quelles proportions varie, dans les 116 classes, la part d'espace cubique qui revient à chaque élève.

2	écoles	offrent de	1 à 2	mètres cubes	par élève.
22	—	—	2 à 3	—	—
35	—	—	3 à 4	—	—
27	—	—	4 à 5	—	—
17	—	—	5 à 6	—	—
6	—	—	6 à 7	—	—
4	—	—	7 à 8	—	—
3	—	—	8 et au delà par élève.		

La conclusion pratique est celle-ci : L'accroissement du nombre d'élèves, qui ne peut que s'accuser de plus en plus, ne tardera pas à rendre nécessaire la création de classes supplémentaires, sous peine de voir l'encombrement, dans les écoles à une classe, prendre des proportions véritablement fâcheuses.

En ce qui concerne le mode d'éclairage de la classe, ou mieux la disposition de l'éclairage par rapport aux convenances hygiéniques, on connaît l'avantage d'un éclairage latéral et les inconvénients d'un éclairage de face ou de dos. Or, le relevé suivant montre que dans un certain nombre des écoles examinées, la disposition de l'éclairage ne laisse pas que d'être défectueuse.

Ainsi, sur les 116 classes, on en trouve :

40	qui reçoivent la	lumière des	deux côtés.
9	—	—	de droite.
10	—	—	de gauche.
13	—	—	de face.
14	—	—	de face et de côté.
13	—	—	de dos.
17	—	—	de dos et de côté.

Parmi les maladies qui atteignent le plus fréquemment les écoliers, il en est une, la *rougeole*, que l'on peut considérer à bon droit comme la maladie transmissible par excellence des écoles rurales. Sur les 100 écoles qui ont servi à mon étude, 27 en effet ont présenté, dans les dernières années, des épidémies de cette fièvre éruptive. Nous signalerons encore la *variole* comme ayant sévi dans 5 écoles, la *coqueluche* dans 6, et la *scarlatine* dans 5.

Une affection qui n'est pas rare dans les campagnes, avec l'origine comme avec la nature contagieuse de laquelle il serait peut-être bon de familiariser les instituteurs parce qu'elle est le plus souvent importée dans l'école et s'y perpétue plus ou moins, ce sont les *dartres annulaires* de la face et les *dartres tondantes* des cheveux (herpès circiné et herpès tonsurant). Cette maladie est causée par un parasite végétal qui se transmet généralement par la

promiscuité et le contact avec les animaux domestiques, les jeunes veaux surtout. Or, qu'un enfant contracte le mal chez lui à la ferme, il va devenir à l'école le point de départ d'une véritable épidémie de dartres.

De tels faits ont été fréquemment signalés, et j'ai dans mes visites constaté moi-même cette affection à La Tresne, chez le maître d'école de l'endroit, qui l'avait gagnée de ses élèves.

Une maladie contagieuse épidémique redoutable que l'on est exposé à rencontrer aussi dans les écoles, c'est la *diphtérie*, dont les manifestations les plus communes sont l'angine couenneuse et le croup. Heureusement je n'ai à signaler que des cas bien rares.

L'auteur du rapport conclut à l'organisation d'un service permanent d'inspection médicale et à la création d'un *livret de la santé de l'écolier*.

Il me paraît indispensable, dit-il, de rechercher, de noter les dispositions fonctionnelles de tout enfant qui fréquente l'école. Une sorte de *livret scolaire de santé* devrait lui être délivré, avec lequel on pourrait suivre, pour ainsi dire pas à pas, ses tendances, ses aptitudes physiques, de manière à donner à l'école, dans les limites compatibles avec une éducation commune, le vrai caractère qui lui revient: celui de milieu éducateur à la fois de l'intelligence et du corps.

Voici enfin d'intéressantes observations où l'auteur a consigné les résultats des recherches qu'il a faites sur la taille des enfants à leurs divers âges :

Rapport de la taille à l'âge chez les enfants des écoles communales de la Gironde.

AGES	4 ans.	5 ans.	6 ans	7 ans.	8 ans.	9 ans.	10 ans.	11 ans.	12 ans.	13 ans.	14 ans.
Taille moyenne chez les garçons des écoles rurales (en centimètres) . .	98	103	108	113,8	120	123	128	131,5	138,6	143	147,4
Taille moyenne chez les garçons des écoles de la ville de Bordeaux (en centimètres) . .	»	106,8	109	114,5	121	126	130,4	132,5	139,2	143,4	147,4
Taille moyenne des filles dans les écoles communales de la Gironde (en centimètres).	»	»	»	»	121	125	129	134	140	147	153

Ces recherches, grâce au concours de MM. les instituteurs, embrassent une population de plusieurs milliers d'écoliers. Une pareille étude doit avoir pour résultat une distribution judicieuse des divers types réglementaires de mobi-

lier, suivant la classe et suivant l'âge des enfants qui fréquentent ordinairemen les écoles. D'autre part, elle est destinée, je le crois, à devenir un élément précieux pour l'étude comparative des influences des milieux sur le développement des enfants. C'est de l'*anthropologie scolaire*, si l'on veut; mais on n'ignore pas quel intérêt s'attache à une semblable question, au point de vue des résultats sociaux.

On ne saurait avoir la présomption de tirer des conclusions absolues de ce tableau comparatif. Toutefois, il est deux faits qui appellent l'attention et qui démontrent l'utilité de pareilles recherches. C'est d'abord, en ce qui concerne la progression moyenne des tailles, l'évolution plus irrégulière chez les petits garçons des villes que chez les petits garçons des campagnes. Cela peut tenir à deux causes: 1° à la variation plus grande des conditions de vie que présentent les écoliers urbains, alors que ces conditions de vie privée sont pour ainsi dire uniformes pour tous les écoliers ruraux; 2° au croisement ethnique plus prononcé peut-être à Bordeaux que dans aucune autre ville de commerce, lequel croisement ne se ferait pas sentir chez les populations rurales.

Une deuxième remarque concerne la rapidité de l'évolution de la taille chez les jeunes filles à l'époque correspondante à la puberté.

Ce sont là des faits d'observation qu'il n'est peut-être pas inutile de retenir, quand il s'agira de ne pas entraver, par une mauvaise appropriation du mobilier aux tailles des écoliers et des écolières, les tendances naturelles d'un organisme en voie de développement.

Hérault. — La première distribution des prix du lycée de jeunes filles ouvert récemment à Montpellier a eu lieu le 29 juillet, sous la présidence de M. Penchinat, premier président de la cour d'appel. Mme Desparmet-Ruello, directrice du lycée, a prononcé à cette occasion un remarquable discours, où elle a fait l'historique de l'enseignement des filles en France, et développé le programme de celui que les nouveaux établissements secondaires sont appelés à donner.

Indre. — La situation de l'instruction primaire dans la ville d'Issoudun et son canton nord est exposée dans une publication très substantielle due à MM. Boucher, inspecteur primaire, et Évariste Thévenin, délégué cantonal. Il serait à désirer que de semblables monographies fussent entreprises dans chaque département. Elles compléteraient utilement les rapports d'inspection générale publiés par le ministre de l'instruction publique et le rapport annuel des inspecteurs d'académie.

Toutes les parties du service de l'instruction primaire y sont passées en revue et les progrès comme les abus judicieusement signalés.

Loire-Inférieure. — L'inspecteur d'académie, M. étivier,

constate dans son rapport annuel que le niveau de l'enseignement est encore peu élevé dans ce département.

La cause principale de cet état de choses si regrettable, dit-il, est dans le peu de valeur des méthodes chez un grand nombre de maîtres et surtout de maîtresses; sauf quelques exceptions bien connues, on s'en tient toujours aux pratiques surannées des interminables devoirs écrits que l'élève fait avec ennui, sa main seule travaillant, que le maître n'a pas le temps et même ne peut avoir le goût de corriger: des verbes, des analyses, sans réflexion, voilà pour les devoirs; apprendre par cœur, sans les comprendre, des lignes, puis des pages d'un livre non expliqué, voilà pour les leçons; en somme, des occupations toutes matérielles; il est rare de rencontrer des leçons orales faites familièrement, des entretiens où la parole du maître s'assouplit aux besoins de l'intelligence des élèves; le livre, toujours le livre, cultivé avec un respect tel qu'on se garde bien de le vivifier et de l'éclairer par des explications variées; un texte morne et rebutant par cela même. Cette routine où s'affaiblit le ressort intellectuel chez les maîtres, où l'ennui stérilise les efforts des enfants, règne encore dans trop d'écoles. Il est indispensable qu'elle cède la place à d'autres systèmes d'enseignement...

Je ne ferais qu'un tableau très incomplet si je ne mentionnais une déplorable habitude enracinée dans beaucoup d'écoles de filles, chez les congréganistes spécialement: on y divise les élèves en trois sections: à l'une les éléments de la lecture et seulement de la lecture mécanique, tout ce qu'il faut enfin pour inspirer à l'enfant le dégoût de la lecture; à une seconde, cette même lecture et les principes de l'écriture; dans la troisième, enfin, on y ajoute les débuts du calcul et pas toujours le système métrique dont chacun a constamment besoin dans la vie courante. Les heures laissées disponibles par ces leçons si incomplètes, on les consacre à des travaux manuels dont nous ne contestons pas l'utilité, mais qui ne doivent pas absorber la plus grande partie du temps et transformer la classe en ouvroir. Et c'est tout. Il est vrai que, dans plusieurs de ces maisons, des élèves privilégiées reçoivent dans une autre salle des leçons sur le reste du programme légal.

Un tel état de choses est absolument contraire à la lettre comme à l'esprit des lois, et à l'intérêt matériel et moral des jeunes filles. L'administration s'en est émue; le Conseil departemental de l'instruction publique a été saisi, et rappel a été fait à toutes les écoles publiques, ou tenant lieu de publiques, du texte formel de la loi, qui entend que toutes les classes reçoivent des leçons proportionnées de toutes les matières du programme obligatoire. On a commencé de déférer à ces prescriptions catégoriques; l'abus disparaît peu à peu, des écoles communales du moins; aucun des moyens dont nous pouvons légalement user ne sera omis pour arriver, à bref délai, à des résultats plus complets.

Maine-et-Loire — M. Michelet, inspecteur honoraire de l'enseignement primaire, vient de publier une intéressante brochure intitulée: *L'instruction primaire dans le département de Maine-et-Loire*; Angers, imprimerie Lachèse et Dolbeau. L'auteur y a réuni, sous forme de tableaux, des renseignements statistiques indiquant, pour toutes les communes du département, le nombre et la nature des écoles, le nombre moyen des élèves, et

le nombre des bâtiments scolaires appartenant ou non à la commune.

Marne. — Le Conseil général de la Marne ayant voté un crédit de 10,000 francs au budget départemental de l'instruction publique, l'inspecteur d'académie a été chargé d'indiquer la meilleure répartition à faire de cette somme.

Dans le rapport qu'il a présenté à ce sujet, ce fonctionnaire fait remarquer que l'institution du certificat d'études, à laquelle jusqu'à présent s'appliquaient les libéralités du Conseil général, est définitivement entrée dans les mœurs scolaires. Elle se développera d'elle-même sans avoir besoin désormais des encouragements de l'administration. Toutefois on peut maintenir des prix sous forme de livres donnés aux élèves qui ont obtenu la note *très bien* pour l'ensemble des épreuves.

Quant aux primes en argent décernées, à l'occasion de cet examen, à certains instituteurs, l'inspecteur d'académie pense qu'il faut les supprimer.

Il craint pour la dignité morale de ces estimables fonctionnaires l'effet de primes en argent. D'ailleurs, elles ne sont pas rigoureusement équitables, en ce sens que les instituteurs placés dans certains milieux n'y peuvent presque jamais prétendre.

Il conviendrait de supprimer également les prix cantonaux, d'arrondissement, du département, qui, dans les conditions actuelles, semblent trop dépendre du hasard. Dans tous les cantons le nombre des écoles et des maîtres n'est pas le même, loin de là; il y a aussi inégalité entre les arrondissements; et, de plus, après avoir récompensé un certain nombre d'instituteurs, regardés comme les plus méritants de chaque canton, de chaque arrondissement, du département, la difficulté d'en trouver d'autres force à tourner dans un même cercle.

En remplacement de ces primes et prix qui semblent avoir fini leur temps, l'inspecteur voudrait voir instituer simplement, pour le département tout entier, un prix de 150 francs, un deuxième prix de 100 francs, et trois accessits de 50 francs chacun.

En outre, une subvention de 1,000 francs serait allouée à la Société de secours mutuels, et des secours accordés aux instituteurs qui attendent leur retraite, à ceux qui sont forcés de

prendre un congé pour cause de fatigue ou de maladie, ou à ceux qui sont déplacés par nécessité.

Le rapporteur, adoptant en principe les vues de l'inspecteur d'académie, a proposé au Conseil le tableau de répartition suivant :

1° Pour prix aux élèves des écoles publiques ayant obtenu le certificat d'études avec la note *très bien* . . . . . Fr.		1.500
2° Pour un premier et deuxième prix aux instituteurs, 150 et 75 francs	225	
3° Pour un premier et deuxième prix aux institutrices, 150 et 75 francs	225	
4° Pour un prix unique aux directrices d'écoles maternelles. .	100	
Ensemble	550	550
5° Pour la Société de secours mutuels des instituteurs		500
6° Pour les instituteurs et institutrices qui attendent leur retraite .		1.000
7° Pour les instituteurs et institutrices et leurs auxiliaires forcés de prendre un congé pour cause de fatigue ou de maladie		1.000
Total . Fr.		4.550

Le surplus du crédit, soit 5,450 francs, restera disponible et pourra être appliqué aux cours d'adultes tels qu'ils ont été réorganisés par l'arrêté ministériel du 4 avril 1882 ; à l'enseignement de l'agriculture dans les écoles primaires, et à des indemnités de déplacement pour les membres des commissions scolaires récemment créées.

Pyrénées-Orientales. — M. Bourgault-Ducoudray, professeur au Conservatoire national de musique, avait composé l'an dernier, à l'occasion de la Fête nationale du 14 juillet, un *Hymne à la patrie* pour un chœur de voix mixtes (voix d'hommes et d'enfants). Ce morceau fut envoyé dans toutes les écoles normales de France ; mais, faute de temps, il ne put être chanté que *intra muros* ou par un personnel peu nombreux, tandis qu'il avait été conçu en vue d'une exécution « en plein air » et d'une grande masse de voix.

Cette année, le bel *Hymne* de M. Bourgault-Ducoudray a été exécuté à Perpignan le jour de la Fête nationale, dans les conditions voulues, et il a produit tout l'effet qu'on pouvait en attendre. Cette belle interprétation est due à l'initiative et au zèle de M. Gabriel Baille, directeur du Conservatoire de Perpignan et professeur à l'école normale de cette ville.

M. Baille, pour célébrer dignement la Fête nationale, a su réunir une légion de *cinq cents exécutants*, composée : 1° de l'orphéon de Perpignan; 2° des élèves de l'école normale; 3° des élèves du Conservatoire; 4° des enfants des écoles laïques; 5° de la musique du 12e de ligne.

Cette armée d'exécutants, admirablement disciplinée et préparée par de sérieuses études, a exécuté, le jour de la fête, outre *l'Hymne à la patrie* de M. Bourgault-Ducoudray, une *cantate en l'honneur d'Arago*, composée par M. Baille, et *la Marseillaise*.

Tous les journaux de Perpignan constatent l'effet indescriptible de ce chœur de quatre cents voix soutenu par la mâle sonorité de la musique militaire. Après l'exécution, toute l'assistance, comme électrisée, traduisit son enthousiasme par de longues acclamations.

Ainsi, par le zèle et le talent de M. Baille, la musique chorale, dont on fait trop souvent en France un emploi assez mesquin, a déployé l'incomparable puissance dont elle est capable quand elle exprime des sentiments *réels* et qu'elle traduit des aspirations partagées par tout un milieu.

Ce que M. Baille a fait à Perpignan devrait se faire partout.

Toutes les villes de France renferment les éléments nécessaires à de grandes exécutions d'ensemble :

1° Des voix d'*adultes*, fournies par l'orphéon et l'école normale;

2° Des voix d'*enfants*, fournies par les écoles primaires;

3° Une *musique d'harmonie*, militaire ou civile.

Malheureusement, on ne trouve pas partout un organisateur ayant le dévouement et l'autorité de l'honorable directeur du Conservatoire de Perpignan.

Seine. — Le vendredi 11 août, les instituteurs et les institutrices de la ville de Paris ont offert au Conseil municipal et à l'Administration préfectorale un banquet dans les salons du Grand-Orient.

« Cette manifestation toute spontanée et dont l'initiative appartenait aux membres du corps enseignant, dit le *Bulletin municipal de la ville de Paris*, avait pour objet de témoigner au Conseil municipal et à l'Administration la gratitude des instituteurs et des institutrices pour toutes les mesures bienveil-

lantes dont le personnel de l'enseignement primaire a été l'objet depuis dix ans, de la part de la municipalité, et particulièrement pour l'augmentation récente des traitements de ce personnel, votée par le Conseil municipal, à partir de l'année 1882. Plus de six cents convives ont tenu à venir s'asseoir à la même table que le préfet de la Seine, le Conseil municipal, et les hauts fonctionnaires de l'enseignement primaire. »

Un directeur d'école, M. Moëgen, a adressé, au nom de ses collègues, de chaleureux remerciements aux autorités qui ont amélioré si considérablement la situation du personnel enseignant primaire. « Cette réunion, a-t-il ajouté, est une manifestation de nos sentiments unanimes. Elle a pour objet de vous affirmer notre ferme volonté de nous consacrer uniquement à l'accomplissement de notre devoir professionnel. En nous appliquant à doter nos jeunes élèves de tous les trésors du nouveau et magnifique programme de l'instruction primaire, nous voulons en faire des citoyens et leur inspirer le culte de la loi républicaine. »

M. Floquet, préfet de la Seine, a répondu par un discours dont nous reproduisons quelques passages :

.... Mon rôle et ma situation personnelle sont modestes en face des remerciements qui viennent de nous être adressés par votre représentant.

Comme ancien conseiller municipal, j'ai fait partie des premières assemblées qui ont été contraintes de se consacrer presque exclusivement à la reconstitution nécessaire des services, et qui n'ont pas eu les moyens ni presque le temps de s'occuper des intérêts les plus vitaux de la population et de la question de l'enseignement avec tout le développement qu'elles auraient désiré lui donner.

Comme administrateur légal de Paris, je suis encore bien nouveau et crains de n'être jamais assez ancien pour rendre à cette ville et à l'enseignement public tous les services que je voudrais lui rendre. Pour toute réponse aux remerciements qui me sont personnellement adressés, et si je ne craignais d'attrister cette fête, j'évoquerais devant vous le souvenir de celui qui m'a précédé *(Applaudissements)*, qui avait fait de la question de l'enseignement sa préoccupation passionnée, qui a accompli, avec la fermeté de ses opinions républicaines, avec son indépendance de libre-penseur, l'œuvre de laïcisation *(Applaudissements prolongés)* qui lui avait été confiée par le Conseil municipal, et qui m'a laissé, avec une tâche plus facile, des traditions précieuses. *(Bravo! Bravo! Applaudissements.)*

Mais ceux à qui vous devez de justes et sincères remerciements, je puis vous les nommer : c'est le Conseil municipal de Paris *(Applaudissements)*, qui a déployé chaque jour une ardeur, une activité, une persévérance plus grandes en face d'une tâche grandissant chaque jour. *(Applaudissements prolongés.)*

Car, mes chers amis, à mesure que le nombre de ceux qui recevaient l'instruction allait s'élargissant, à mesure que les intelligences s'éclairaient, s'ouvraient plus nombreuses, de nouvelles carrières et de nouveaux horizons s'ouvraient aussi pour ceux qui sont appelés à donner l'instruction.

L'enseignement primaire tout seul n'était plus suffisant, il a fallu y joindre l'enseignement primaire supérieur, les écoles professionnelles, et préparer les voies de l'enseignement secondaire ; faire face, en un mot, à ce grand réveil qui succédait à tant de siècles d'atonie dans le domaine de l'enseignement populaire.

.... Mais je ne puis oublier un autre personnage à qui toute votre reconnaissance doit être acquise, et qui domine tout le monde: c'est ce peuple de Paris représenté par le Conseil élu, ce peuple qui supporte tant de lourds fardeaux, conséquences du passé, tant d'impôts et de charges, et qui contribue, et qui est joyeux de contribuer, par la puissance de son travail manuel, à la subvention nécessaire au travail intellectuel. *(Très bien! très bien! Applaudissements prolongés.)*

N'oublions pas, dis-je, ce peuple de Paris qui, après avoir nourri ses enfants du travail de chaque jour, consent encore à prendre sur le produit de ce travail pour que ces enfants soient élevés par vous à un degré supérieur d'intelligence, d'instruction, de moralité, et qu'ainsi s'établisse pacifiquement cette égalité du point de départ qui est le commencement du progrès social.

.... Quant à vous, Mesdames, et vous, mes amis, vous occupez dans cette administration de Paris l'un des premiers postes; vous constituez le sacerdoce laïque de la société moderne, vous êtes cette colonne lumineuse qui conduit le peuple de France vers la terre promise de la démocratie réalisée. *(L'orateur est interrompu par des applaudissements et des bravos prolongés.)*

L'ancien régime vous avait fait une condition subalterne: chaque fois que la République a paru, en 1792, en 1848, aujourd'hui, elle vous a relevés, grandis au point de vue moral et matériel.

Vos collègues qui vivent dans les provinces subissaient jadis un joug dégradant, que la République a brisé définitivement. Ici, à Paris, vous ne sentiez pas aussi dur ce joug humiliant, parce que, à travers les gouvernements, les régimes monarchiques et les réactions cléricales, il y avait l'esprit de Paris qui vous protégeait.

Eh bien, chers amis, cet esprit qui ne pouvait vous donner, dans la société, la situation à laquelle vous avez droit, s'est réalisé dans une assemblée sortie du vote populaire, et cette assemblée n'a pas eu de plus grand, de plus constant souci que de vous assurer progressivement cette situation morale et matérielle à laquelle vous donne droit la grande mission dont vous êtes chargés.

M. Songeon, président du Conseil municipal, a prononcé à son tour une allocution dans laquelle il a insisté particulièrement sur le caractère émancipateur de l'œuvre accomplie par le gouvernement républicain dans le domaine de l'instruction primaire.

Sachez-le bien, a-t-il dit, le problème de l'instituteur, fier de sa mission, content de sa situation modeste, ne jalousant pas le professeur plus brillant de l'Université, ce problème a préoccupé les gouvernements. Les congrégations religieuses, qui avaient besoin de l'instituteur, en ont fait un instrument. Leur premier souci a été de restreindre l'instituteur. Elles lui ont dit: « Tu

seras le manœuvre de l'alphabet, la machine ; mais si jamais tu aspires plus haut, nous te chasserons. »

Aussi, quand la République a rendu le brevet obligatoire, elles s'y sont opposées de toutes leurs forces, parce que le brevet aurait fait un homme et que l'homme leur aurait échappé. *(Vifs applaudissements.)*

En 1833, à l'époque où fut votée la loi Guizot sur l'enseignement, le philosophe Jouffroy craignait que l'instituteur ne devînt un danger pour le gouvernement conservateur et timoré de Louis-Philippe. Si nous faisons, pensait-il, l'instituteur trop instruit, trop riche, il aura des prétentions; il deviendra un mécontent, un agitateur, un instrument de trouble; il détruira l'équilibre des classes.

Ainsi Louis-Philippe, laïque et voltairien, arrivait à la même conclusion que les congréganistes: Doser, restreindre l'intelligence et l'action de l'instituteur.

Eh bien! citoyens, quel est le gouvernement qui a aimé l'instituteur et n'a pas eu peur de lui ? *(Voix nombreuses : la République ! la République !)* Qui l'a adopté? Qui veut l'élever, agrandir son intelligence, en faire un homme enfin ? C'est la République!

Citoyens, la première pensée de votre Conseil élu, quand il a commencé ce budget de l'enseignement primaire républicain qui s'élève aujourd'hui à vingt millions, sa première pensée, dis-je, a été de fonder la République par l'enfant, et de former l'enfant par des instituteurs dignes de la République!

Quels sont les besoins auxquels vous avez à faire face? Un enfant vous arrive d'une pauvre famille de travailleurs; le père et la mère sont occupés à l'atelier, hors du logis, ils ne peuvent lui donner les soins de tout instant qu'il réclame; il sort de ce milieu de souffrance et vous est confié. Vous lui apparaissez comme l'autorité, le magistrat, le maître bienveillant, le devoir personnifié. Vous êtes pour lui l'influence morale. Il n'a connu jusque-là, chez ses parents, que la vie matérielle; votre tâche, à vous, consiste à satisfaire ses besoins intellectuels. *(Applaudissements prolongés.)*

Ne l'oubliez pas, vous n'êtes pas seulement des instruments, vous n'avez pas seulement à montrer l'alphabet, le dessin, le calcul; ne l'oubliez pas, votre rôle est plus élevé: le caractère, l'âme se communiquent à l'enfant, et cela sans parler. *(Applaudissements.)* L'enfant, dès le plus bas âge, est doué d'un instinct merveilleux pour saisir, pour s'assimiler ce qu'il sent être la droiture, la justice, le sentiment de l'honneur...

Je bois à vous, instituteurs, à votre œuvre, à la République d'aujourd'hui, à la République triomphante de demain ! *(Triple salve d'applaudissements.)*

— Parmi les caravanes scolaires organisées l'an dernier pour les élèves des écoles communales de Paris, l'une des mieux réussies a été celle du IVe arrondissement. Un rapport très intéressant, rédigé par M. Damblecourt, instituteur à l'école de la rue Geoffroy-Lasnier, et qui nous est communiqué, fait connaître l'itinéraire suivi par la caravane, qui a visité la Bretagne et la Normandie, et indique par le menu le détail des dépenses journalières. Autant que possible, la caravane a évité les hôtels, et a profité de l'hospitalité que lui offraient les réfectoires et les

dortoirs des lycées et des écoles normales : elle a pu réaliser ainsi des économies assez notables.

Les conseils pratiques donnés par M. Damblecourt pour la direction et l'organisation matérielle d'une caravane scolaire nous paraissent mériter d'être reproduits; ils pourraient être utilement consultés, croyons-nous, par ceux de nos lecteurs qui auraient à s'occuper d'une entreprise de ce genre.

Pour que les voyages scolaires puissent se faire avec économie et avec fruit, il est certaines conditions dont l'expérience aujourd'hui faite a prouvé la nécessité.

1° Les directeurs devront savoir conserver l'entrain dans la caravane. L'entrain et la bonne volonté, c'est tout ce qu'il faut pour assurer le succès de l'expédition. Ce n'est pas chose facile, je l'avoue, que de faire oublier la fatigue à des enfants. On peut cependant y parvenir, et, je dois le dire à la louange de nos petits voyageurs, nous y sommes parvenus. Nous avons pu achever un jour un total de trente à trente-cinq kilomètres à pied, en chantant, en parties, les petits chœurs de nos écoles.

2° Une discipline acceptée de tous, et fermement maintenue au besoin, est chose indispensable. Des enfants de bonne volonté en comprennent d'eux-mêmes l'utilité pratique. Nous avons vu les nôtres, dès le commencement du voyage et de leur propre mouvement, se former en rangs, emboîter le pas comme des militaires, et traverser ainsi, sans qu'on eût besoin de leur faire aucune réprimande, les villes de leur itinéraire.

Ajoutons que, pour maintenir la discipline et l'entrain, il ne faut pas perdre de vue que la variété est nécessaire en voyage comme en classe. Les visites, les explications lassent bien vite, et, si l'on n'y prend garde, l'attention diminue. Ainsi, n'essayons pas de retenir trop longtemps les élèves sur un même objet, et ne les fatiguons pas par des leçons trop longues.

3° Un autre soin doit être d'éviter, autant que possible, les restaurants et les hôtels. Il y a là un avantage pécuniaire et une question explications.

Nous avions appris à nos dépens, l'année précédente, qu'il ne suffit pas toujours de prévenir un lycée ou un collège de l'arrivée d'une caravane. Souvent les proviseurs et les principaux sont en vacances et, n'ayant reçu aucun ordre de l'académie, n'ont pas laissé d'instructions à cet égard. Que faire en pareil cas? Aller loger dans un ou plusieurs hôtels? Non : demander l'hospitalité dans une institution, s'il y en a une, ou aller plus loin, si l'on ne peut faire autrement. Pour éviter cet inconvénient, nous avions eu la précaution de nous faire recommander à MM. les recteurs, qui nous avaient ouvert à l'avance les portes des lycées et collèges. Grâce à ce mode de procéder, le télégramme d'arrivée est compris, on est attendu, on trouve toutes les places nécessaires et on est *chez soi*. Là, plus de voisins importuns, on peut parler à son aise, aller et venir librement.

4° Dans les longs parcours, pour ne pas attendre trop longtemps le déjeuner ou le dîner, et pour éviter les buffets ou les tables d'hôte, nous avons dû faire quelques repas en wagon. Des viandes froides, du pain, un dessert, et du vin dans les gourdes, voilà tout ce qu'il faut. Mais, si ces repas sont économiques, ils ont le grand inconvénient d'être froids. Nous y avons recouru le moins souvent possible, et nous avons fait en sorte que le repas suivant fût un repas chaud. L'ordinaire du lycée se rapproche beaucoup de celui que nos

enfants trouvent chez leurs parents ; nous avons dû quelquefois y ajouter un petit supplément pour ne pas changer les habitudes, et substituer le vin au cidre. De cette façon, nous n'avons jamais eu un seul malade.

6° Il ne faut pas perdre de temps en allées et venues inutiles. Aller « à la découverte », c'est une fatigue et un gaspillage d'argent.

« Où êtes-vous donc passés en sortant de la gare? me disait le directeur d'une caravane que nous avons rencontrée. — Nos enfants se sont mis tout de suite en rangs, nous sommes sortis de la gare avec les premiers voyageurs descendus du train, et nous sommes allés directement au lycée. — Vous connaissiez donc le chemin ? — Certainement. Au moyen d'un plan, ne prend-on pas le chemin le plus court ? — Ah, voilà donc ! Quant à nous, nous avons cherché le lycée pendant plus d'une demi-heure dans toutes ces petites rues. — Mais vous n'avez donc pas de plan ? — Non. — Et des cartes ? — Non plus. — Et des Guides Joanne? — Non plus. — Comment pouvez-vous donc visiter ce qu'il y a de curieux dans une ville si vous n'avez pas de renseignements ? — C'est vrai. Où peut-on donc s'en procurer ? » Inutile, je crois, d'ajouter aucun commentaire.

Il est absolument nécessaire que le directeur sache à l'avance ce qu'il y a à voir dans une ville, et qu'il connaisse le chemin à suivre. Que faut-il pour cela ? Des plans et des cartes pour les maîtres et pour les enfants, qui tous doivent savoir se diriger d'après le plan d'une ville ou une carte de l'État-major. Il faut, avant de descendre du train, s'être fait un itinéraire et un emploi du temps.

6° La question du bagage que doit emporter chaque élève a aussi une grande importance. Nous tenons à ce que tous aient les mains libres et qu'ils ne s'embarrassent pas de valises encombrantes. Un sac assez semblable à ceux des militaires, contenant le linge nécessaire pour quinze jours, un pardessus et une gourde, voilà tout ce que nous autorisons. Les parents avaient été réunis à cet effet huit jours à l'avance, et, la veille du départ, afin de pouvoir apporter les dernières modifications à l'équipement s'il était nécessaire, M. l'inspecteur primaire avait rassemblé les enfants à la mairie et les avait passés en revue. Pour plus d'uniformité, on avait adopté une casquette de toile imperméable blanche, sur laquelle étaient adaptées les armes de la Ville de Paris : cette casquette avait l'avantage d'être reconnaissable de loin, d'être légère, et de garantir à la fois du soleil et de la pluie.

— La place nous manque pour rendre compte des voyages faits durant les vacances qui viennent de finir par les élèves des écoles communales de Paris. Nous devons nous borner à mentionner l'excursion à Londres organisée par la municipalité du Xe arrondissement.

Ce petit voyage, qui a duré huit jours, s'est effectué dans d'excellentes conditions. Trente élèves de douze à quatorze ans, accompagnés par les directeurs des écoles, sous la conduite de M. Bornot, délégué cantonal, formaient la caravane. Arrivés à Londres le jeudi 17 août par la Tamise, les excursionnistes ont parcouru la Cité, les docks, les marchés, les parcs, les jardins, le Crystal Palace, etc. Ils ont traversé les quartiers les plus somp-

tueux et aussi les plus misérables de la ville. et ont pu faire d'utiles observations et des comparaisons instructives. Un banquet leur a été offert par la Société nationale française, dont l'obligeante intervention avait assuré à la caravane, pendant tout son séjour, le gîte, la nourriture et les moyens de transport aux meilleures conditions possibles.

Seine-et-Marne. — Les journaux de ce département ont parlé avec éloge de la bonne tenue des élèves des écoles communales de l'arrondissement de Meaux, lors de la fête scolaire qui a eu lieu dans cette ville le 13 juillet dernier. Sous la direction de leurs instituteurs, ces enfants ont exécuté des exercices militaires et gymnastiques qui leur ont mérité les applaudissements d'une nombreuse assistance. Les élèves du canton de Meaux se sont particulièrement distingués dans les exercices gymnastiques; ceux des cantons de Lagny et de Crécy, tous pourvus de fusils, ont été admirés pour la précision et l'entente de leurs manœuvres militaires. Très peu de communes encore ont fait le sacrifice de donner des uniformes à leurs enfants; mais on a remarqué avec plaisir la section de Chelles, armée et équipée tout à fait militairement; celles de Chalifert, de Montévrain, dont les uniformes blancs et les képis bleus produisaient l'effet le plus coquet; celles de Jossigny, de Coupvray, etc. M. l'inspecteur primaire Chateau, à l'initiative duquel est due cette organisation, a remercié les autorités présentes et toute l'assistance de l'intérêt qu'elles avaient prêté aux travaux des bataillons scolaires, qui remporteront de cette journée un encouragement pour l'avenir.

Vosges. — A l'occasion de l'inauguration d'une école primaire supérieure à Thaon, M. Jules Ferry, qui présidait la cérémonie, a prononcé un discours dont le *Bulletin* départemental des Vosges nous apporte le résumé ci-dessous:

S'adressant aux enfants, l'orateur dit qu'il se dégage plus d'une leçon du spectacle de cette fête scolaire. Elle doit être à leurs yeux, avant tout, une leçon de reconnaissance pour la société dans laquelle ils sont appelés à vivre et pour le gouvernement qui a placé la question des petits enfants au premier rang de toutes les questions sociales et politiques. — « Les trois Républiques doivent être l'objet de votre éternelle gratitude: la première vous a donné la terre, la seconde le suffrage, la troisième le savoir. Celle-ci a fait pénétrer la lumière jusque dans les moindres hameaux; elle a fait de l'instruction un

large fleuve où tout le monde peut venir s'abreuver et puiser librement, gratuitement, tout à son aise. *(Applaudissements.)* Cette troisième République, dont l'éducation est la passion maîtresse, l'œuvre la plus complète et la plus glorieuse, apparaîtra aux âges futurs avec une auréole de maternité; jamais gouvernement n'a plus aimé l'enfance : c'est, par excellence, une République maternelle! » *(Applaudissements.)*

L'orateur fait ensuite ressortir ce qu'il y a de particulièrement généreux dans la conception de l'école primaire supérieure, placée au sein même de l'agglomération ouvrière, ouverte gratuitement à tous, dans la mesure de leur intelligence et de leur application, pour montrer aux travailleurs, aux salariés le chemin par lequel on arrive à l'indépendance, à l'aisance, à la richesse même. Autrefois on ne songeait à mettre à leur portée que les connaissances élémentaires; désormais l'école supérieure place, à côté d'eux, et sous leurs mains, un degré supérieur de savoir, longtemps réservé aux classes aisées; l'école primaire supérieure est la porte ouverte aux enfants des plus humbles conditions pour s'élever de degré en degré dans la vie sociale, sans autre classement que celui du travail et du savoir; c'est, pour le salarié, le plus puissant moyen d'affranchissement, pour la société, un nouveau rapprochement entre les classes, et par conséquent une nouvelle garantie de sécurité.

Enfin l'orateur s'adresse aux instituteurs. Il leur rappelle tout ce que la République a fait pour eux. Il n'y a pas bien longtemps, l'instituteur était le serviteur de tout le monde dans la commune, serviteur de M. le curé, serviteur de M. le maire, serviteur du château et de l'usine. Aujourd'hui l'instituteur n'est plus que le serviteur de la patrie. *(Applaudissements.)* Qu'il conçoive de cette transformation un légitime orgueil, mais qu'il se garde de chercher à reconstituer dans sa personne quelque chose d'analogue à ces petites tyrannies dont il a eu tant de peine à s'affranchir. L'instituteur ne doit être en guerre avec personne, il ne doit être un obstacle ou un rival ni pour les chefs spirituels de la commune, ni pour les pouvoirs civils; il doit éviter, avec un soin jaloux, les intrigues locales, les coteries; il doit se renfermer exclusivement dans son rôle d'éducateur, dans sa mission de travail, de gravité et de conciliation. En s'y maintenant avec sévérité, il acquerra plus d'autorité, de dignité et de crédit qu'en se jetant dans les luttes locales. « Instituteurs, voici votre lot, voici votre domaine : Ces enfants, semence et espoir de l'avenir, ces enfants dont vous devez nous faire, en dix années de pratique, des méthodes nouvelles, non seulement des hommes, mais des citoyens, — des générations renouvelées par l'éducation intellectuelle, morale et physique, meilleures que les nôtres, plus complètes et plus viriles, qui ne seront ni frivoles ni oublieuses et qui seront dignes de l'avenir que le sort tient en réserve pour notre chère patrie. » *(Applaudissements répétés.)*

---

tueux et aussi les plus misérables de la ville. et ont pu faire d'utiles observations et des comparaisons instructives. Un banquet leur a été offert par la Société nationale française, dont l'obligeante intervention avait assuré à la caravane, pendant tout son séjour, le gîte, la nourriture et les moyens de transport aux meilleures conditions possibles.

Seine-et-Marne. — Les journaux de ce département ont parlé avec éloge de la bonne tenue des élèves des écoles communales de l'arrondissement de Meaux, lors de la fête scolaire qui a eu lieu dans cette ville le 13 juillet dernier. Sous la direction de leurs instituteurs, ces enfants ont exécuté des exercices militaires et gymnastiques qui leur ont mérité les applaudissements d'une nombreuse assistance. Les élèves du canton de Meaux se sont particulièrement distingués dans les exercices gymnastiques; ceux des cantons de Lagny et de Crécy, tous pourvus de fusils, ont été admirés pour la précision et l'entente de leurs manœuvres militaires. Très peu de communes encore ont fait le sacrifice de donner des uniformes à leurs enfants; mais on a remarqué avec plaisir la section de Chelles, armée et équipée tout à fait militairement; celles de Chalifert, de Montévrain, dont les uniformes blancs et les képis bleus produisaient l'effet le plus coquet; celles de Jossigny, de Coupvray, etc. M. l'inspecteur primaire Chateau, à l'initiative duquel est due cette organisation, a remercié les autorités présentes et toute l'assistance de l'intérêt qu'elles avaient prêté aux travaux des bataillons scolaires, qui remporteront de cette journée un encouragement pour l'avenir.

Vosges. — A l'occasion de l'inauguration d'une école primaire supérieure à Thaon, M. Jules Ferry, qui présidait la cérémonie, a prononcé un discours dont le *Bulletin* départemental des Vosges nous apporte le résumé ci-dessous:

S'adressant aux enfants, l'orateur dit qu'il se dégage plus d'une leçon du spectacle de cette fête scolaire. Elle doit être à leurs yeux, avant tout, une leçon de reconnaissance pour la société dans laquelle ils sont appelés à vivre et pour le gouvernement qui a placé la question des petits enfants au premier rang de toutes les questions sociales et politiques. — « Les trois Républiques doivent être l'objet de votre éternelle gratitude: la première vous a donné la terre, la seconde le suffrage, la troisième le savoir. Celle-ci a fait pénétrer la lumière jusque dans les moindres hameaux; elle a fait de l'instruction un

large fleuve où tout le monde peut venir s'abreuver et puiser librement, gratuitement, tout à son aise. *(Applaudissements.)* Cette troisième République, dont l'éducation est la passion maîtresse, l'œuvre la plus complète et la plus glorieuse, apparaîtra aux âges futurs avec une auréole de maternité; jamais gouvernement n'a plus aimé l'enfance : c'est, par excellence, une République maternelle! » *(Applaudissements.)*

L'orateur fait ensuite ressortir ce qu'il y a de particulièrement généreux dans la conception de l'école primaire supérieure, placée au sein même de l'agglomération ouvrière, ouverte gratuitement à tous, dans la mesure de leur intelligence et de leur application, pour montrer aux travailleurs, aux salariés le chemin par lequel on arrive à l'indépendance, à l'aisance, à la richesse même. Autrefois on ne songeait à mettre à leur portée que les connaissances élémentaires; désormais l'école supérieure place, à côté d'eux, et sous leurs mains, un degré supérieur de savoir, longtemps réservé aux classes aisées; l'école primaire supérieure est la porte ouverte aux enfants des plus humbles conditions pour s'élever de degré en degré dans la vie sociale, sans autre classement que celui du travail et du savoir; c'est, pour le salarié, le plus puissant moyen d'affranchissement, pour la société, un nouveau rapprochement entre les classes, et par conséquent une nouvelle garantie de sécurité.

Enfin l'orateur s'adresse aux instituteurs. Il leur rappelle tout ce que la République a fait pour eux. Il n'y a pas bien longtemps, l'instituteur était le serviteur de tout le monde dans la commune, serviteur de M. le curé, serviteur de M. le maire, serviteur du château et de l'usine. Aujourd'hui l'instituteur n'est plus que le serviteur de la patrie. *(Applaudissements.)* Qu'il conçoive de cette transformation un légitime orgueil, mais qu'il se garde de chercher à reconstituer dans sa personne quelque chose d'analogue à ces petites tyrannies dont il a eu tant de peine à s'affranchir. L'instituteur ne doit être en guerre avec personne, il ne doit être un obstacle ou un rival ni pour les chefs spirituels de la commune, ni pour les pouvoirs civils; il doit éviter, avec un soin jaloux, les intrigues locales, les coteries; il doit se renfermer exclusivement dans son rôle d'éducateur, dans sa mission de travail, de gravité et de conciliation. En s'y maintenant avec sévérité, il acquerra plus d'autorité, de dignité et de crédit qu'en se jetant dans les luttes locales. « Instituteurs, voici votre lot, voici votre domaine : Ces enfants, semence et espoir de l'avenir, ces enfants dont vous devez nous faire, en dix années de pratique, des méthodes nouvelles, non seulement des hommes, mais des citoyens, — des générations renouvelées par l'éducation intellectuelle, morale et physique, meilleures que les nôtres, plus complètes et plus viriles, qui ne seront ni frivoles ni oublieuses et qui seront dignes de l'avenir que le sort tient en réserve pour notre chère patrie. » *(Applaudissements répétés.)*

COURRIER DE L'EXTERIEUR

Angleterre. — Le département d'éducation vient de publier son rapport sur l'état de l'instruction primaire en Angleterre et dans le pays de Galles durant l'année 1881.

Le nombre des écoles primaires du jour, recevant une subvention du gouvernement et par conséquent soumises à l'inspection, est de 18,062; ces écoles comprennent 26,376 classes, et contiennent un nombre de places suffisant pour 4,389,633 élèves. Le nombre des élèves inscrits est de 4,045,362, savoir :

1.268.250	enfants	de moins de 7 ans
2.573.801	—	de 7 à 13 ans
157.584	—	de 13 à 14 ans
45.727	—	de plus de 14 ans.

Le chiffre de la fréquentation moyenne est seulement de 2,863,535 élèves; le nombre des élèves présents le jour de la visite de l'inspecteur a été de 3,372,990.

L'examen individuel ne porte que sur les élèves âgés de plus de 7 ans : le nombre des élèves qui ont subi cet examen a été de 1,995,698, sur lesquels 1,264,121 ont passé un examen satisfaisant sur les trois branches élémentaires, lecture, écriture et arithmétique.

L'augmentation sur les chiffres de l'année précédente est de 148,880 places disponibles en plus dans les écoles; de 149,538 élèves pour l'inscription au registre scolaire; de 112,619 élèves pour la fréquentation moyenne, et de 91,465 pour l'examen individuel.

Les subventions accordées par le gouvernement aux écoles primaires en 1881 se sont élevées à la somme de 2,247,507 livres sterling, ce qui donne une moyenne de 15 shillings 8 pence 1/4 par élève (en prenant pour base du calcul le chiffre de la fréquentation moyenne). En 1880, la subvention a été de 2,130,009 livres sterling, et la moyenne par élève de 15 shillings 5 pence 3/4.

Le nombre des classes du soir soumises à l'inspection est de 1222; le chiffre de la fréquentation moyenne est de 39,222 élèves, âgés de plus de 12 ans.

Le tableau ci-dessous permet de mesurer les progrès réalisés depuis 1870, année où fut promulgué le premier *Elementary Education Act* :

	1870 (1)	1874	1876	1881
Chiffre de la population totale.	22.090.163	23.648.609	24.244.010	26.055.406
Nombre d'écoles (du jour et du soir).	8.281	13.163	14.368	18.189
Nombre de classes :				
1° Ecoles du jour	12.061	17.646	20.782	26.376
2° Ecoles du soir	2.504	1.432	1.474	1.222
Fréquentation moyenne :				
1° Ecoles du jour	1.152.389	1.678.759	1.984.573	2.863.535
2° Ecoles du soir	73.375	48.690	49.858	39.222
Nombre d'élèves présents à l'examen :				
1° Ecoles du jour	1.434.766	2.034.007	2.412.211	3.372.990
2° Ecoles du soir	77.918	36.720	41.133	32.912
Nombre d'instituteurs et d'institutrices :				
1° Brevetés	12.467	18.714	23.053	33.562
2° Sous-maîtres (*assistant*) .	1.262	2.489	3.173	8.559

Parmi les écoles subventionnées, les unes sont des écoles libres (*Voluntary Schools*), appartenant à des associations ou à des églises; les autres sont des écoles municipales (*Board Schools*), créées en vertu de l'*Act* de 1870. Il est intéressant de comparer le mouvement de ces deux catégories d'écoles, résumé dans les deux tableaux ci-dessous :

Voluntary Schools.

	1870	1874	1876	1881
Nombre d'écoles.	8.281	11.341	12.677	14.370
Nombre de classes.	12.061	16.357	18.057	20.085
Fréquentation moyenne. . .	1.152.389	1.540.466	1.656.502	2.007.184

(1) Les chiffres de 1870 représentent l'état de choses antérieur au régime créé par l'*Elementary Education Act*.

Board Schools.

	1870	1874	1876	1881
Nombre d'écoles.	—	826	1.569	3.692
Nombre de classes	—	1.289	2.725	6.291
Fréquentation moyenne. . .	—	138.293	328.071	856.351

Les écoles normales (*Training Colleges*), au nombre de 41, ont été fréquentées en 1881 par 3,116 élèves-maîtres (*students*) des deux sexes. Quant au nombre de *spupil teachers*, c'est-à-dire des jeunes gens qui se préparent à l'école primaire même, sous la direction de l'instituteur, soit à l'examen d'admission à l'école normale, soit directement à l'examen du brevet, il s'est élevé au chiffre considérable de 33,639.

— Une importante circulaire a été adressée, en date du 9 août dernier, par le département d'éducation aux inspecteurs royaux de l'enseignement primaire, afin de leur donner les directions nécessaires relativement à l'application du nouveau Code scolaire, qui doit entrer en vigueur l'an prochain. Cette circulaire a essentiellement pour but de déterminer le plus nettement possible le rôle de l'inspecteur dans les opérations de l'examen annuel, et d'offrir ainsi aux instituteurs les garanties depuis longtemps réclamées d'uniformité et d'impartialité dans les appréciations dont leurs écoles sont l'objet de la part de ces fonctionnaires.

— Dans la séance du 10 août, un membre des Communes appartenant à la fraction la plus intolérante du parti conservateur, sir H. Tyler, a présenté une motion tendant à interdire à l'institution scientifique connue sous le nom de *Hall of Science* de continuer à employer comme professeurs Mlles Bradlaugh, Mme Besant et le Dr Aveling, attendu que ces quatre personnes sont notoirement incrédules en matière religieuse. M. Mundella, qui avait déjà eu à s'expliquer sur ce sujet, a répondu comme précédemment que le gouvernement n'a pas à s'occuper des opinions religieuses des professeurs de sciences; que l'enseignement donné par les personnes visées dans la

motion est excellent, ainsi que le constatent les rapports des inspecteurs; et qu'il n'existe aucun motif pour ne pas continuer à accorder au *Hall of Science* la subvention dont cet établissement a joui depuis sa fondation. Il a exprimé le regret qu'un membre du Parlement, qui prétend défendre la cause de la charité et de la vraie religion, se soit laissé aller à de semblables attaques contre des dames d'un mérite auquel M. Mundella se plaît à rendre hommage, et il a fait observer à sir H. Tyler que ses propres amis, les membres de l'opposition, avaient déserté leurs bancs pour ne pas assister à une scène aussi pénible.

La motion a été rejetée sans scrutin.

Autriche. — Il y a en Autriche, déduction faite des enfants au-dessous de l'âge scolaire, 6,428,731 illettrés sur une population de 38 millions d'habitants. Ces illettrés se répartissent de la manière suivante entre les différentes provinces:

	Hommes.	Femmes.
Basse-Autriche	72.271	98.918
Haute-Autriche	26.788	29.853
Salzbourg	8.308	8.385
Styrie	131.378	161.560
Carinthie	52.320	67.468
Carniole	88.327	96.232
Trieste	14.465	22.624
Goritz et Gradiska	43.791	49.719
Istrie	88.273	92.583
Tyrol	32.144	41.431
Vorarlberg	1.544	1.653
Bohême	151.905	248.487
Moravie	73.927	115.797
Silésie	21.338	32.016
Galicie	1.792.559	1.994.739
Bukowine	199.009	213.658
Dalmatie	166.214	186.047

Belgique. — Le Congrès annuel de la Fédération belge des instituteurs a eu lieu à Arlon les 10 septembre et jours suivants. Nous en rendrons compte dans notre prochain numéro.

États-Unis. — La réunion commune des deux grandes associations pédagogiques, l'*American Institute of Instruction* et la *National Educational Association*, a eu lieu à Saratoga du 11

au 14 juillet dernier. Cette tentative de rapprochement entre les deux sociétés a pleinement réussi, et le *Journal of Education* de Boston constate que les travaux préparés en vue de la réunion de Saratoga, et lus dans les séances du double Congrès, forment l'ensemble le plus complet et le plus intéressant qui ait jamais été présenté en Amérique à un auditoire d'éducateurs. Plus de trente États étaient représentés. Le président de la *National Association*, le Dr Orr, était un homme du Sud, et celui de l'*American Institute*, le Dr Mowry, un homme du Nord; et le fait que des instituteurs venus de la Géorgie et du Massachusetts, de la Caroline du Sud et de l'Ohio, de l'Alabama et de New-York ont pu se rassembler dans une fraternelle entente, vingt et un ans seulement après Sumter et Bull-Run, et presque au jour anniversaire de cette dernière bataille, est un symptôme d'un heureux augure pour l'avenir de l'Union.

Italie. — Les bons résultats donnés par les conférences pédagogiques inaugurées l'automne dernier ont engagé le ministre de l'instruction publique à augmenter de neuf le nombre des lieux de réunion de ces conférences, et à le porter à dix-sept pour la présente année.

Les conférences doivent avoir lieu du 10 au 20 septembre, sous la présidence d'un commissaire spécial du gouvernement, assisté du provéditeur de la province, du plus ancien inspecteur scolaire, du directeur de l'école normale, et d'un représentant de la municipalité de la ville où la conférence se réunit.

— Le troisième Congrès de l'Association nationale des instituteurs primaires a eu lieu à Naples du 4 au 8 septembre; le comte Giusso, syndic de cette ville, avait accepté la présidence d'honneur du comité d'initiative.

Le Gérant : H. Gantois.

PARIS — IMPRIMERIE CHAIX, 20, RUE BERGÈRE. — 18662-2.

Nouvelle série. — Tome Ier. N° 4. 15 Octobre 1882.

REVUE PÉDAGOGIQUE

L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

DES ÉCOLES PRIMAIRES (1)

I. — De l'organisation des cours.

Organisation de cours gradués, partage des élèves suivant leur force, fixation des programmes de l'enseignement, établissement des examens du certificat d'études: telles sont les mesures fondamentales que le règlement prescrit. Il convient d'en faire nettement saisir le caractère et la portée.

L'organisation des trois cours a pour but de substituer à des divisions vagues ou arbitraires une gradation normale et commune à toutes les écoles. L'uniformité du point de départ et du but — uniformité qui n'exclut point la souplesse nécessaire dans les cadres des programmes — est une garantie de régularité dans l'économie des études; c'est en même temps un moyen d'émulation pour les élèves et pour les maîtres une force. Il est d'ailleurs indispensable que, surtout dans les grandes villes, où, au courant d'une année scolaire, les enfants sont exposés à changer de quartier, ils puissent retrouver partout la même distribution d'enseignement.

(1) On souhaitait depuis longtemps que les excellents conseils pédagogiques adressés aux instituteurs de la Seine, il y a quelques années, dans une série d'instructions et de circulaires, par M. Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris, alors chargé de la direction de l'enseignement primaire du département de la Seine, pussent être mis, au moyen d'une publication d'ensemble accessible à tous, entre les mains des nombreux lecteurs qui s'intéressent aux questions scolaires. Le travail qu'on va lire satisfait en partie à ce désir : il reproduit des extraits de ces divers documents, dont quelques-uns étaient devenus presque introuvables. Ces pages constituent le commentaire le plus vivant et le plus autorisé du règlement et des programmes des écoles primaires que nous avons publiés il y a deux mois. *(Note de la Rédaction.)*

Le maximum des élèves à réunir dans une même classe a été déterminé par les règlements et les circulaires (50 élèves par maître partout où il sera possible de ne pas dépasser ce nombre). Évidemment, c'est là une limite qui ne saurait être mathématiquement rigoureuse. Mais il importe que le principe en vue duquel elle a été fixée soit bien compris. Ce principe, c'est que les écoles étant des établissements d'éducation, on doit, dès le premier âge, se proposer le développement des facultés de l'enfant. De là, la nécessité que le nombre des élèves réunis entre les mains d'un même maître soit en rapport avec les conditions d'une direction profitable....

II. — Du classement des élèves.

L'examen est la règle du classement. Il aura lieu, chaque année, à la rentrée des classes, et portera sur toutes les matières des programmes du cours dont l'enfant sera appelé à sortir.

Ce classement initial pourra sans doute subir, dans le courant de l'année, quelques modifications, surtout pour le cours élémentaire. Il est bon que les élèves arriérés sachent que, par leur travail, ils peuvent mériter de passer dans le cours moyen, et, pour ainsi dire, reprendre le niveau de leur âge. Les vides qu'ils laisseront d'ailleurs permettront de donner satisfaction aux enfants qui attendraient leur admission dans l'école. Mais ce passage anticipé d'un cours dans un autre ne pourra être opéré qu'à la suite et en vertu d'un examen ; mention en sera faite sur le registre d'appel, afin que l'inspecteur, à sa première visite, puisse apprécier l'opportunité de la mesure. J'ajoute que, pour ne pas troubler sans cesse l'ordre des cours, il convient que ces examens extraordinaires soient trimestriels et collectifs.

En appliquant ces principes avec une sévérité éclairée, nous arriverons promptement à établir les trois cours sur des bases solides; mais c'est à la condition de commencer par bien assurer le point de départ. La première constitution des cadres eût-elle pour effet de mettre en lumière quelques faiblesses, les pallier serait le plus mauvais moyen d'y porter remède. Point de rigueur excessive, mais point de complaisance ni pour les enfants, ni pour les familles. Point d'amour-propre mal placé surtout :

les classements qui ne répondraient pas à une situation vraie ne tromperaient personne et ne feraient que mettre en lumière la négligence du maître.

Si notre ambition est que le plus grand nombre des élèves parcourent le cercle entier des études, ce que nous désirons avant tout, c'est qu'il ne sorte de nos mains aucun enfant dont l'intelligence n'ait été développée en raison de ses facultés naturelles et du temps qu'il nous aura donné. Les programmes de chaque cours — particulièrement ceux du cours moyen et du cours supérieur — ont été préparés de telle sorte qu'ils présentent, dans chaque matière, un ensemble de connaissances plus ou moins étendu, mais complet à son degré. Bien loin donc de viser à pousser tout le monde en avant, notre devoir est de maintenir dans le cours moyen, tant qu'il sera nécessaire, les élèves qui ne seraient pas capables d'aller au delà. Leur intérêt le commande, et les familles se rendront sans peine, dès qu'elles verront de quel avantage il est pour leurs enfants de refaire une année mal faite. Rien n'empêchera, d'ailleurs, que, dans les écoles où le cours moyen comporte plusieurs classes, il y ait, d'une classe à l'autre, des degrés de force différents. Ce sera un progrès pour l'élève d'être admis à passer d'une division dans une division plus élevée; il y reverra les mêmes matières, sans doute, mais avec des développements nouveaux propres à soutenir son attention.

Même en régularisant ainsi les classes, nous ne pouvons espérer que les élèves appelés à suivre un même cours soient tous exactement au même niveau. Du jour où vous placez deux enfants sous une direction unique, vous avez nécessairement deux degrés d'intelligence et de savoir. La seule condition que l'on puisse exiger d'une bonne organisation pédagogique, c'est que les élèves appelés à participer à un même enseignement soient tous aptes à en profiter dans leur mesure. Cette condition étant assurée par les examens de passage, loin de craindre que nous ayons dans chaque classe des catégories d'élèves, — bons, assez bons, et moins bons, — il faut s'en applaudir pour la direction générale des études. Dans les divers ordres d'enseignement, mais surtout dans l'enseignement primaire, c'est sur le pas des élèves moyens que le maître doit régler sa marche. De cette façon,

en même temps qu'il tend la main aux derniers, il oblige les premiers à revenir en arrière et à se mieux rendre compte de ce qu'ils savent. Au surplus, dans les devoirs bien appropriés aux aptitudes d'une classe, il y a des difficultés d'un degré plus ou moins élevé. Le secret du maître est de solliciter successivement les diverses intelligences, de les contenir et de les entraîner tour à tour les unes par les autres, de porter dans tous les rangs l'intérêt et l'éveil. Une classe où l'on sait ainsi utiliser toutes les forces et faire circuler la vie, est une classe où les résultats ne manquent jamais.

Que, pour mieux répandre cette ardeur générale, les instituteurs établissent dans leur pensée certains classements qui permettent d'étendre les récompenses et de rendre une justice relative aux efforts de chacun, je n'y vois pas d'inconvénient. Mais partout où le nombre des classes répond au nombre des cours, à plus forte raison dans les écoles où les cours comportent plusieurs classes, point de ces divisions qui, forçant le maître à se partager et lui imposant à la fois la fatigue de la surveillance et celle de l'enseignement, doublent sa peine, en diminuant d'autant le profit pour la masse des élèves; point de ces groupes distincts qui, isolant les enfants les uns des autres, empêchent de se former ces grands courants d'émulation si utiles au progrès. Ce n'est pas sur quelques préparations heureuses, c'est par l'ensemble des résultats qu'un enseignement se fait juger. Le premier devoir de l'instituteur est de ne négliger aucune des intelligences qui lui sont confiées; il se doit tout à tous...

III. — De l'enseignement.

Nous l'avons souvent répété, et nos bons maîtres le savent comme nous : l'objet de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser, sur les diverses matières auxquelles il touche, tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. Ils savent qu'en histoire c'est la trame solide des grands événements et des idées génératrices qu'il y a lieu de graver dans l'intelligence des enfants, sans se perdre dans le détail des faits accessoires et des

considérations secondaires; — qu'en géographie un mot expressif suffit pour fixer dans l'esprit le caractère des productions de tel ou tel pays, et que le trésor des observations accumulées par l'économie politique appartient à un autre ordre d'enseignement; — que si la grammaire admet, dans l'étude de la proposition, des nuances infinies, il suffit que l'enfant se rende compte des rapports de la proposition principale avec la proposition subordonnée et avec la proposition incidente; que c'est là pour lui toute la science; que, s'il la possède bien, en même temps qu'il aura compris la logique fondamentale de sa langue, il saura suffisamment appliquer les rapports de construction qui lui donneront le moyen d'expliquer ses idées, clairement pour les autres comme pour lui-même.

Dans son grand projet de réforme de la langue, Fénelon, se défiant des savants, ne veut pas d'une grammaire « trop curieuse et trop remplie de préceptes ». « Il me semble, écrit-il, qu'il faut se borner à une méthode courte et facile. » Courte et facile, tel est le double caractère dans lequel nous résumerions volontiers les principes de la méthode propre à l'enseignement primaire.

Courte, disons-nous, non pas sèche. La brièveté n'est pas la sécheresse. L'enseignement a besoin d'être abondant pour nourrir l'esprit de l'enfant; mais c'est l'abondance des traits bien choisis qui seule est nourrissante.

De même, la facilité, entendue comme le prescrit Fénelon, est exclusive de toute idée de diffusion et d'à peu près, rien ne rebutant plus l'esprit de l'enfant que le manque de précision. Au surplus, Fénelon a défini lui-même la méthode « facile » qu'il recommande. « Le grand point, dit-il, est de mettre une personne le plus tôt qu'on peut dans l'application des règles par un fréquent usage. »

Les exercices pratiques, les applications usuelles, les démonstrations simples et familières, telles doivent être à l'école l'âme et la vie de l'enseignement.

Nous abusons des livres. En Allemagne et en Suisse, les enfants n'ont qu'un livre, un seul, le Livre de lecture (Lesebuch), que le maître explique et qui pour l'enfant est surtout un guide. Nous avons, nous, autant de livres que nous comptons de ma-

tières d'enseignement, et chacun de ces livres est un manuel complet; rien n'est laissé à l'initiative du maître ou à l'invention de l'élève. La partie didactique de ces manuels particulièrement dépasse la mesure. Ce n'est pas que nous pensions exclure de l'école les explications dogmatiques. Il faut de la théorie en toute chose, c'est-à-dire des règles qui permettent à l'esprit de retrouver son chemin dans les applications diverses. Avec les enfants les plus jeunes, c'est des applications qu'on doit faire sortir la règle; avec les plus avancés, on pourra descendre de la règle aux applications : les deux procédés sont nécessaires à la gymnastique de l'esprit. Mais à tous les degrés, que la règle précède ou qu'elle suive, elle doit toujours se traduire en applications. C'est par les applications que l'élève de l'école primaire peut être le plus efficacement exercé à raisonner. Sur le terrain solide desp roblèmes de la vie quotidienne et des questions de langue usuelle, l'enfant, soutenu par le sens de la réalité, devient vite capable de suivre la marche logique d'une démonstration; par cela seul que les choses qu'on lui propose en exemple lui sont connues, il s'y intéresse, il se met au pas du maître, il arrive même à le devancer.

Dans les matières qui ne comportent pas d'applications proprement dites, la « méthode facile » consiste à procéder familièrement du simple au composé, du connu à l'inconnu. Quand tous les pédagogues recommandent à l'envi de commencer la géographie par l'étude topographique de l'école, de la commune, du canton, c'est que l'expérience leur a appris que, lorsque l'élève a été mis en possession de l'espace où il vit, il reporte plus aisément au dehors, au fur et à mesure que son horizon s'agrandit, les idées de position, de distance, etc., que lui a fait concevoir l'examen de la classe et des lieux environnants. L'histoire elle-même peut, dans une certaine mesure, être ramenée à une conception qui la rapproche, sans l'abaisser, de la portée des enfants. Pascal disait, dans son noble et philosophique langage, que l'humanité est un grand être qui vit et se développe perpétuellement. Rollin comparait plus simplement un pays à une famille. C'est dans cet esprit qu'en Allemagne l'histoire est enseignée, et c'est ainsi qu'on en a fait une école de patriotisme.

Si l'enseignement présenté sous cette forme « courte et facile » convient à l'enfant, ce n'est pas uniquement parce qu'elle le lui rend plus accessible, c'est aussi parce qu'elle est la seule qui permette de former en lui le jugement, le sens moral.

Ce que l'élève doit emporter de l'école avec le petit bagage de notions pratiques déterminées par la loi, c'est un ensemble de facultés exercées, un esprit juste, un cœur droit, en un mot, suivant l'expression de Montaigne, « une teste bien faicte plus tost encore que bien pleine ».

Or, le moyen de « forger la teste » de l'enfant, « en la meublant », c'est de le faire incessamment réfléchir, raisonner, trouver, parler, si bien qu'il arrive en partie à s'instruire lui-même. Montaigne, sans doute, traçait ses règles pour le précepteur d'un enfant de grande maison. Mais, en matière d'éducation, dès qu'une règle est bonne, l'esprit en est partout applicable; et c'est l'avantage de l'enseignement public que, dans les classes bien organisées, les enfants, par leurs réponses, s'éclairent, se dirigent, s'enseignent les uns les autres.

Malheureusement, sur ce point, l'inexpérience de nos maîtres les plus dévoués, des plus jeunes surtout, trahit souvent leur bon vouloir. Ils craignent toujours de n'en point assez dire. Cette sorte d'ampleur est une qualité sans doute, mais une qualité qu'il faut régler. Le meilleur enseignement élémentaire est celui qui sait mettre en mouvement, et provoquer, en quelque sorte, l'intelligence des enfants. Une fois qu'ils sont sur la voie, il ne s'agit plus que de les stimuler doucement, de les ramener s'ils s'égarent, en leur laissant toujours, autant qu'il est possible, la peine et la satisfaction de découvrir ce qu'on veut qu'ils trouvent. Rien de plus funeste que les questionnaires qui fournissent la demande et la réponse toutes faites. On croit tirer une aide de ces invariables nomenclatures, parce qu'elles favorisent la paresse. La monotonie qu'elles jettent dans la leçon est un bien autre obstacle au progrès. L'enseignement est un art en même temps qu'une science, un art dont la souplesse doit se prêter aux besoins les plus imprévus. Avec les jeunes enfants surtout, il faut varier les explications, saisir les incidents qui peuvent porter la lumière dans leur esprit et les diriger en les suivant. Ce sont leurs réponses qui doivent

engendrer les questions. Qu'ils s'habituent à justifier tout ce qu'ils avancent, à s'exprimer librement dans leur propre langage : c'est le seul moyen de s'assurer qu'ils ont compris. Laissez-les même s'exposer à une erreur et faites-la leur rectifier en leur montrant en quoi ils ont mal raisonné, mal jugé : ce sera la plus profitable des leçons.

Le Père Girard s'élève avec force contre ce qu'il appelle « les machines à paroles, les machines à écriture et les machines à réciter », que l'instituteur monte comme Vaucanson faisait ses automates. C'est à cette routine qu'il opposait sa méthode de l'enseignement régulier de la langue maternelle. A la grammaire de *mots* il voulait que l'on substituât la grammaire d'*idées*, celle qui oblige l'élève à trouver lui-même les règles de la syntaxe et de l'orthographe, à raisonner sur les mots qu'il emploie, sur les formes qu'il applique. L'étude de la langue, base de l'éducation dans son système, n'était ainsi pour lui qu'un instrument à l'aide duquel, en apprenant à l'élève ce qu'il est indispensable de savoir, il travaillait surtout à exercer son jugement. Par un procédé différent, c'est sur la pratique du calcul que Pestalozzi faisait reposer sa doctrine pédagogique. Mais dans le calcul Pestalozzi, comme le Père Girard dans la grammaire, ne cherchait qu'un moyen. Leur but à l'un et à l'autre était, en inculquant à l'enfant un certain nombre de connaissances positives, de donner à son esprit l'ouverture, l'aplomb, la rectitude. L'esprit de cette méthode est applicable à toutes les matières de l'enseignement...

IV. — Des programmes.

Quel que soit le cours qu'ils soient appelés à diriger, quel que soit le programme qu'ils aient à développer, nos maîtres ne sauraient trop faire effort pour se contraindre à procéder, en toute matière, du simple au composé, du concret à l'abstrait, de l'exemple à la règle ; à éviter toutes les subtilités de langage et de raisonnement ; à s'en tenir aux principes incontestables ; à toujours ramener leurs leçons aux notions les plus pratiques, et, si je puis dire ainsi, les plus voisines du degré d'intelligence et des habitudes d'esprit de l'enfant. J'ai parlé d'effort et de con-

trainte: c'est que les définitions claires, les explications sobres et nettes ne se trouvent pas sans travail, c'est-à-dire sans préparation. L'enseignement primaire a, comme tous les autres enseignements sans doute, ses rencontres, ses improvisations heureuses; mais ces sortes de bonheur ne sont que le fruit d'une étude antérieure très attentive et de cette pleine possession de la pensée, d'où l'expression frappante et l'exemple saisissant jaillissent comme d'une source qui a ramassé ses eaux avant de les répandre. Dirai-je que, si ce travail préparatoire fait la force de l'enseignement, il en fait aussi l'intérêt et le charme? Dût-on, par impossible, ne point aboutir à un résultat immédiat avec les enfants, en attendant que le temps ait achevé de mûrir la leçon, quelle meilleure et plus virile jouissance que celle qu'un maître sérieux trouve dans le soin qu'il prend d'éclaircir et d'affermir ses propres idées!

Il est bien rare, d'ailleurs, que les résultats ne répondent pas aux efforts, lorsque, après avoir été bien préparée, la leçon est bien faite. Ce qui compromet, en général, le succès de l'enseignement primaire, c'est qu'on en cherche trop exclusivement le point d'appui dans la mémoire. Le ressort, à la vérité, est si souple, si sûr et si utile à exercer chez les enfants! Sans doute, tout enseignement doit passer par la mémoire; mais, pour laisser une trace durable, il faut qu'il pénètre jusqu'à l'intelligence, qui, seule, peut en conserver l'empreinte. Mieux vaudrait presque, pour l'enfant, oublier ce qu'il n'a pas compris : car, sans compter qu'un souvenir inintelligent est pour l'esprit un poids inutile, ne devient-il pas souvent l'origine des plus funestes erreurs? Que de préjugés populaires, que de théories dangereuses qui ne sont que des idées justes mal dirigées!

Aussi bien, toutes les facultés des enfants offrent à l'enseignement une prise heureuse. L'imagination, le sentiment n'a pas chez eux moins de fraîcheur et de force que la mémoire; et si leur raisonnement est frêle encore et délicat, avec quelle rectitude il se prête à la main qui sait le conduire en le ménageant!

Écartons donc de plus en plus les exercices qui faussent la direction des études primaires, sous prétexte d'en élever le caractère: modèles d'écriture compliqués et bizarres, textes de

leçons démesurés, calculs hérissés de chiffres, séries d'analyses et de conjugaisons écrites, etc. Des modèles faciles et présentant un sens complet, utile, moral ; des leçons courtes et bien comprises, des opérations d'arithmétique simples et concluantes ; des procédés d'analyse et d'étude de la langue dépouillés de toutes les inutilités de la scolastique grammaticale ; des exposés bien enchaînés, s'il s'agit d'histoire, des démonstrations claires et saisissantes, s'il s'agit de géographie, voilà les éléments d'un enseignement vraiment profitable. Surtout que le maître s'attache avec persévérance, je dirais volontiers avec passion, à chercher l'accès de l'intelligence des enfants ; qu'il ne se lasse point de reproduire ses explications en variant progressivement les exemples, jusqu'à ce qu'il sente qu'il a *touché*. Il faut que l'enfant arrive presque à voir par l'explication et par l'exemple comme il voit par la représentation et la figure. Lorsque d'un bout à l'autre de leurs études nos élèves auront été soumis à cette discipline, nous pouvons être assurés que nous aurons formé de bons esprits, capables, quelle que soit la profession qu'ils embrassent, d'une application raisonnée et féconde.

Ces observations s'appliquent aux programmes des trois cours. Elles concernent plus spécialement le *cours élémentaire*.

Dans ce cours, en effet, le livre unique des élèves doit être, selon l'expression de Lhomond, *la voix du maître*. A cet âge, l'attention de l'enfant est essentiellement défaillante et fugitive. Il faut la satisfaire vite et la renouveler sans cesse. Les leçons de choses serviront particulièrement à cet objet. Il est à désirer qu'elles deviennent le commentaire de tout enseignement. Les premiers mots assemblés par l'élève, les plus simples modèles d'écriture peuvent fournir le texte d'un petit développement de morale pratique ou d'une explication très sommaire, mais attachante, sur les usages de la vie, les animaux, les plantes, une industrie locale, etc. Les divers appareils mis à la disposition des maîtres, solides géométriques, images murales, etc., leur offrent bien des ressources, pour rendre ces démonstrations palpables. Les meilleures seront celles qu'ils se créeront. Avec un tableau noir et un morceau de craie, on peut donner à des enfants, par un dessin, si grossier qu'il soit, une notion juste

de ce qu'on appelle la source, l'embouchure, le lit, la rive droite et la rive gauche d'un fleuve. Et si l'on sait faire vivre ces représentations par quelques détails pittoresques, la leçon ne s'oubliera plus.

La lecture et l'écriture sont nécessairement le fond de l'enseignement du cours élémentaire. Avant tout, il faut assurer cette première base. S'il est possible de commencer presque en même temps le calcul, c'est que l'épellation et la numération, le tracé des lettres et celui des chiffres, sont des exercices de même degré et à peu près de même nature. Mais on ne saurait penser à entretenir les enfants des règles les plus simples de la langue, avant qu'ils en soient arrivés à lire couramment de petites phrases. L'étude de ces premières règles ne peut donc venir utilement que dans le courant du second trimestre. Par la même raison, il y a lieu de différer, jusqu'à ce trimestre, les notions d'histoire et de géographie. Les programmes de ces matières ont été réduits, en conséquence, aux proportions les plus restreintes. Nos maîtres et nos maîtresses trouveront, pour préparer leurs leçons, des modèles ou des matériaux dans les ouvrages qui sont aujourd'hui dans toutes les mains ; mais ils ne doivent jamais lire : il faut qu'ils parlent. L'enfant aime à entendre raconter. Les grands noms et les grandes choses l'intéressent, pour peu qu'on y sache mêler sans les altérer ni les amoindrir, les détails qui les rapprochent de sa portée.

Le cours élémentaire n'est qu'une première initiation préparatoire, pour ainsi dire. L'objet du *cours moyen* est de constituer à l'enfant un fonds solide de connaissances. Aussi comprend-il l'ensemble des études primaires, dans la mesure où elles conviennent à la majorité des élèves. C'est à cette mesure, en effet, que, jusqu'à nouvel ordre au moins, la plupart se tiendront. L'enseignement de toutes les matières doit donc y être accessible au plus grand nombre. Les programmes indiquent dans quel esprit il convient que chacune d'elles soit traitée.

Amener l'élève à l'intelligence des principes essentiels de la langue et du calcul par des exemples multipliés, réduire ces principes au plus petit nombre possible, les résumer sous une forme claire, en faire sortir les règles générales d'application, telle

doit être l'unique préoccupation du maître. Les exceptions ne viendront qu'après les règles générales, s'il y a lieu; et ce qu'il n'est pas indispensable d'en connaître pourra être réservé pour le cours supérieur. En arithmétique, les exceptions ne sont, à vrai dire, que des cas particuliers qu'il est toujours possible de rattacher à la règle. Mais la grammaire a des anomalies et des subtilités dans le secret desquelles il est tout à fait inutile de faire entrer les enfants. Aussi voudrais-je que nos maîtres, sans se priver entièrement des ressources que leur offrent les recueils spéciaux, s'habituassent de plus en plus à chercher eux-mêmes leurs textes de dictées dans les œuvres classiques, à créer leurs exemples ou à les faire créer par l'élève avec les matériaux que fournit l'enseignement de la classe. Notre littérature contient en tout genre — développements moraux, descriptions, récits, lettres — tant de pages d'une langue transparente, d'un sens exquis! L'histoire nationale est si riche en traits tout préparés, en quelque sorte, pour servir d'exemples de grammaire! Que ce soit du moins sur ces textes et sur ces exemples bien choisis qu'on exerce l'enfant à l'analyse. Ce qui a contribué à la défaveur où est tombée l'analyse, c'est d'abord l'abus qu'on en a fait, sans doute; mais c'est aussi le caractère bizarre et fastidieux des textes auxquels elle était généralement appliquée et des devoirs auxquels elle donnait lieu. L'exercice en est nécessaire, si l'on veut que l'enfant arrive à se bien rendre compte des rapports des différents termes de la proposition ou de la phrase; il n'en faut combattre que l'excès et la mauvaise direction, et pour cela il suffit de ne faire d'analyse, le plus souvent du moins, qu'au tableau, oralement, et toujours en termes sobres, sur des phrases claires et intéressantes.

Quant à l'histoire et à la géographie, les leçons doivent être présentées de manière à faire participer l'intelligence à l'œuvre de la mémoire. En histoire, le maître s'attachera à fixer dans l'esprit des élèves le caractère distinctif des périodes, le sens général des événements, le rôle marquant et national des hommes, sans entrer dans des détails dont la multiplicité ne produirait que la confusion; il dictera des résumés, il en fera faire; il s'assurera par des interrogations fréquentes qu'il a été compris et suivi. Les tracés au tableau et les cartes données en

devoir seront, en géographie, les auxiliaires naturels de l'enseignement. Mais en cela, comme en tout le reste, que le superflu ne prenne point la place du nécessaire. Les cartes minutieusement dessinées et coloriées absorbent beaucoup de temps, et nous n'en avons pas à perdre. Les lenteurs aboutiraient finalement à des lacunes. Je n'ignore pas que certains retards ont pour cause le désir de mieux fixer les choses dans l'esprit de l'enfant. Je ne crois pas avoir à insister de nouveau sur l'importance des revisions. C'est pour les études primaires surtout qu'on a dit avec raison que la répétition est l'âme de l'enseignement. En histoire et en géographie particulièrement, il est indispensable que toute leçon nouvelle soit précédée d'un bref résumé de la leçon précédente. Mais il faut distinguer les sages temporisations qui n'empêchent pas d'arriver au but, de ces espèces de stagnations qui produisent une langueur mortelle à tout progrès. S'il convient de se reporter souvent en arrière, c'est afin de prendre l'élan pour faire un nouveau pas.

Du cours moyen au *cours supérieur*, nous nous élevons d'un degré marqué. Au fonds du savoir acquis vient s'ajouter le raisonnement, c'est-à-dire qu'au lieu de partir de l'exemple pour remonter à la règle, l'élève, bien affermi dans cette voie, doit être exercé à descendre de la règle à l'exemple et à en suivre toutes les applications logiques. Mais, dans ce cours comme dans les autres, les principes essentiels demeurent la base de notre enseignement; les applications utiles, le but: la simplicité pratique doit donc en rester le caractère...

J'appelle tout particulièrement votre attention sur les exercices d'invention et de composition...

Les idées ne viennent pas d'elles-mêmes à l'esprit de l'enfant, il faut lui apprendre à trouver. Encore moins prennent-elles toutes seules l'ordre et la forme qu'elles doivent revêtir : il faut lui apprendre à composer. Or, c'est de très bonne heure qu'on peut commencer ces exercices avec profit.

Si jeune qu'il soit, l'enfant est capable de créer lui-même les exemples sur lesquels on lui fait reconnaître la nature et l'usage des mots de la langue : il a dans l'esprit des propositions simples toutes faites; il les possède inconsciemment, sans doute, mais il les possède : ses jeux, les objets qui l'entourent, lui en

fournissent incessamment la matière; il ne demande qu'à les exprimer. La seule chose nécessaire alors, c'est, en stimulant cette faculté naturelle d'invention, de tenir la main à ce qu'il exprime correctement tout ce qu'il invente.

Si cet exercice élémentaire d'invention est habilement combiné avec celui de la lecture, si son attention est appelée avec soin, au fur et à mesure, sur les choses qui lui sont moins familières et sur les mots qui servent à les rendre, peu à peu les ressources de son vocabulaire s'augmenteront avec celles de son esprit, et de l'invention de la proposition simple il passera aisément, d'abord à l'invention d'une proposition complexe, puis à la liaison de deux propositions. Tout cela constituera au plus une phrase; de là à la composition proprement dite il y a encore loin assurément. Dès ce moment, toutefois, la difficulté fondamentale sera vaincue; car, dans ce travail purement oral encore, l'enfant aura commencé à se faire une idée des éléments d'une pensée et des formes qui donnent à la pensée son expression; il aura fait effort, il aura réfléchi pour trouver et rendre une observation, un sentiment.

Viendra, avec les progrès de l'âge, le travail écrit. L'idée première d'un développement de quelques phrases, quatre ou cinq au plus au début, sera fournie par le maître; le cadre même du développement sera préparé: le travail de l'enfant consistera à le remplir, en indiquant les causes, les effets, les circonstances accessoires de temps, de lieu, etc. Cette sorte de thème pourra même servir parfois de texte à l'exercice d'orthographe. De quelque façon que le devoir soit donné, la correction se faisant en classe, au tableau noir, et chaque élève apportant le complément d'idée plus ou moins juste, plus ou moins heureux qu'il a trouvé, ce sera pour le maître l'occasion d'exercer par la comparaison le jugement de tous. L'enfant apprendra ainsi à reconnaître les sources des idées, à en faire le choix, à les enchaîner dans leur ordre logique, et il se rendra compte du travail opéré par son esprit: car c'est le raisonnement qui lui suggérera les développements complémentaires et qui lui en fera apprécier la convenance et le lien.

Il sera prêt alors à aborder les sujets de composition proprement dite, ceux où il aura à tirer de son propre fonds; et, pour

peu qu'ils soient empruntés encore à l'ordre des choses au milieu desquelles il vit ou dans lesquelles ses lectures l'ont introduit, il les abordera sans étonnement, il s'y trouvera à l'aise. Habitué à analyser, à mettre en ordre les éléments de sa pensée, à chercher le mot propre, la forme correcte pour la rendre, il saura porter dans sa composition la méthode, l'abondance et la clarté.

Tel est du moins le but que nous devons graduellement nous efforcer d'atteindre. Il ne s'agit pas, certes, d'exercer nos élèves à écrire, dans le sens littéraire qu'on prête d'ordinaire à ce mot, mais simplement de leur apprendre à observer, à réfléchir et à exprimer sous une forme juste des pensées justes. C'est au développement du jugement et du sens moral que nous visons : rien de plus. Mais apprendre à un enfant à lire dans sa raison et dans son cœur, c'est lui éviter peut-être bien des erreurs de conduite; c'est tout au moins rendre plus difficile l'invasion des idées fausses et des mauvaises passions. Ainsi entendus, non plus, ainsi qu'il arrive trop souvent, comme des exercices superficiellement plaqués, pour ainsi dire, sur les études de la dernière heure, mais comme des exercices fondamentaux, dirigés, depuis la première classe, en vue de fortifier les plus solides qualités de l'esprit, les exercices d'invention et de composition contribueront à donner à l'enfant une conscience ferme et claire de soi-même, de ce qu'il sent, de ce qu'il pense, de ce qu'il a appris, de ce qu'il ignore, de ses penchants et de ses devoirs; c'est dans ces conditions qu'ils peuvent être et qu'ils seront un des instruments d'éducation les plus sûrs et les plus puissants.

Bien des choses s'effacent du souvenir plus ou moins vite, parmi celles que l'on apprend sur les bancs des classes. Ainsi en est-il à tous les degrés des études de la jeunesse. Mais ce qui reste des études bien faites, ce que nous voulons espérer qu'il restera, pour les élèves de nos écoles, d'une éducation où à la culture intellectuelle qui forme l'esprit sera unie la culture morale qui forme le caractère, c'est un jugement éclairé et sain, un cœur ouvert aux sentiments élevés, l'amour du travail et des vertus domestiques, force et sauvegarde des familles et des nations.

V. — De l'esprit de l'éducation primaire.

Le temps n'est plus où « la lecture, l'écriture et le calcul au jet et à la plume », suivant la formule consacrée, composaient, avec le catéchisme, tout le programme de l'instruction primaire. Déchiffrer quelques mots d'un imprimé ou d'un manuscrit était une distinction, signer son nom, une supériorité pour l'ouvrier de la ville ou de la campagne, alors que sa vie était enfermée dans un cercle de besoins si étroitement restreints. Que l'on jette les yeux sur les signatures des actes de mariage et des contrats d'intérêt qui sont invoqués aujourd'hui comme des témoignages de la diffusion de l'enseignement avant 1789 : on reconnaîtra aisément, à ces dessins informes, combien étaient rares les occasions de tenir la plume pour ceux qui, tant bien que mal, savaient s'en servir. Ces connaissances élémentaires ne sont plus aujourd'hui, comme on les appelait déjà à la fin du XVIIIe siècle, que des connaissances instrumentales, c'est-à-dire des connaissances propres à acquérir les autres. Une nouvelle organisation sociale a créé des nécessités nouvelles d'éducation générale.

La préparation à la vie, telle est aujourd'hui la formule commune à la définition de l'enseignement primaire dans tous les pays. Mais que faut-il entendre par la préparation à la vie?

Ceux qui, mus par une louable préoccupation des besoins immédiats des classes populaires, demandent que dans les cadres de l'école le travail manuel prenne une place prépondérante, songent-ils à retrancher de l'enseignement quelqu'une des matières qu'il comprend aujourd'hui? Car c'est ainsi que se pose tout d'abord la question. Le temps que l'enfant consacre à l'école est limité; à peine y trouve-t-on le moyen de lui apprendre tout ce qu'il est nécessaire qu'il sache. Ce n'est qu'au prix d'un sacrifice qu'il serait possible de faire une large mesure aux exercices manuels. Or quel sera l'objet de ce sacrifice? Laissons de côté les connaissances qui composaient tout le programme d'avant 1789 : lecture, écriture et calcul. Supprimera-t-on les exercices de langue maternelle dont le Père Girard, avec un sens pédagogique si juste, voulait faire le fond de l'enseignement de l'école, et alors que, par un entraînement contraire,

d'autres désireraient qu'à l'étude de la langue maternelle s'ajoutât celle des langues étrangères? Sera-ce la géographie, qui se rattache si intimement aux intérêts industriels et commerciaux dont vivent les classes ouvrières? Sera-ce enfin l'histoire nationale, cette grande école d'expérience si nécessaire à tous, aujourd'hui que tous ont le droit de prononcer sur les destinées du pays?

Même en se plaçant exclusivement au point de vue de l'instruction professionnelle, celui-là court le risque de rester dans une infériorité manifeste, dont l'intelligence n'a pas reçu cette préparation première. Les industriels en fourniraient aisément le témoignage : l'apprenti muni des notions élémentaires prend vite le pas sur celui qui n'apporte à l'atelier, pour tout bagage, que quelques habitudes de travail manuel. Consacrer à l'apprentissage une partie importante du temps que la loi a sagement réservé aux études primaires proprement dites, ce ne serait donc pas seulement appauvrir ce fonds de connaissances essentielles qu'il importe, aujourd'hui plus que jamais, de fortifier et d'étendre dans les classes ouvrières, pour assurer la prospérité et la moralité de la nation; ce serait porter à l'éducation professionnelle elle-même un coup funeste, l'éducation professionnelle ne pouvant rien édifier de solide pour l'avenir de l'enfant qu'autant qu'elle repose sur les assises régulièrement établies d'une bonne éducation générale. Par cette confusion de deux éducations également nécessaires, qui peuvent se préparer l'une par l'autre, mais qui ne doivent pas être confondues l'une avec l'autre, on n'aboutirait qu'à les mutiler toutes deux.

Mais est-ce à dire que, sans cesser de conserver dans ses méthodes le caractère général qui convient à l'éducation des facultés de l'enfant, l'enseignement primaire ne puisse, par l'esprit, par le choix et par la direction des exercices, s'adapter davantage aux intérêts de la vie qui le saisira au sortir de l'école?...

Les premiers législateurs de notre instruction publique se faisaient une juste idée du caractère éducatif que doit avoir l'instruction élémentaire. « On enseignera aux enfants dans les écoles, disaient-ils, à lire tant dans les livres imprimés que dans les livres manuscrits; à écrire, et les exemples d'écriture leur rappelleront leurs droits et leurs devoirs; les premiers éléments de la langue

française, soit parlée, soit écrite; les règles de l'arithmétique simple; les éléments du toisé; les noms des villages du canton, ceux des cantons, des districts et des villes du département avec lequel le pays a des relations plus habituelles; les principes de la religion; les premiers éléments de la morale, en s'attachant surtout à faire connaître les rapports de l'homme avec ses semblables; des instructions simples et courtes sur les devoirs communs à tous les citoyens et sur les lois qu'il est indispensable à tous de connaître; des exemples d'actions vertueuses qui les toucheront de plus près, et, avec le nom du citoyen vertueux, on citera celui du pays qui l'a vu naître; les principes du dessin géométral; les premières notions des objets naturels qui les environnent et de l'action naturelle des éléments; pendant les récréations, on les exercera à des jeux propres à fortifier le corps (1)....On les rendra souvent témoins des travaux champêtres et de ceux des ateliers; ils y prendront part autant que leur âge le leur permettra (2). Toutes les instructions données aux filles dans les maisons d'éducation publique tendront particulièrement à les préparer aux vertus de la vie domestique et aux talents utiles dans le gouvernement d'une famille (3). »

Les programmes de l'enseignement primaire ont été déterminés depuis avec plus de précision; à quelques mots près, qui sont du temps, l'esprit n'en a jamais été mieux défini; et parmi les législations étrangères auxquelles nous nous référons aujourd'hui comme modèles, plus d'une s'est manifestement nspirée de ces principes...

Or si, de tout temps, on a cherché à faire pénétrer ces principes dans l'école, il est incontestable que cet effort n'a jamais été mieux marqué qu'aujourd'hui. Toutes les réformes introduites dans l'outillage scolaire ont eu pour but de rapprocher l'enfant des réalités de la vie, en appelant son attention sur les choses qui l'entourent et en traduisant à ses yeux, sous des formes sensibles, ce qu'il voit pour le lui rendre plus saisissable, et ce qu'il ne voit pas pour lui en donner une idée exacte.

(1) Projet de décret de septembre 1791.

(2) Décret du 30 vendémiaire an II.

(3) Projet de décret de septembre 1791.

D'excellents livres de lecture transportent tour à tour sa pensée sur tous les objets qui forment le fond ou le cadre de son existence : la maison d'école et ses alentours, le village ou la ville, les habitations et les monuments qui les remplissent, le commerce ou l'industrie qui les fait vivre. Les ouvrages de nos bibliothèques scolaires ont été choisis dans les mêmes vues. A ces lectures viennent s'ajouter, au moins pour l'élite des classes, des excursions et des promenades qui en sont le commentaire naturel. Des cours de topographie sont annexés à l'enseignement de la géographie ; les élèves vont, sur place, relever des plans, tracer des croquis à une échelle donnée; ils se rendent compte, sur le terrain, des conditions de viabilité d'un chemin, de la pente des eaux, du mécanisme des barrages et des écluses. Enfin la place faite aux exercices manuels proprement dits — dessin linéaire et dessin d'ornement, couture pour les jeunes filles — a été, depuis quelques années, toujours s'élargissant.

On peut donc le dire sans crainte d'être démenti par les faits: dès aujourd'hui une part considérable est attribuée, dans l'école, aux moyens de développer chez l'enfant le sens de toutes les choses de la vie, ainsi qu'à l'éducation de l'œil et de la main, ces deux outils par excellence du travail ouvrier dans les divers genres d'industrie.

Toutefois il n'est pas impossible que l'enseignement soit encore mieux approprié à la destinée des élèves qui le reçoivent, et que leurs facultés soient plus particulièrement exercées en vue de l'application qu'ils doivent en faire.....

Ce ne sont pas seulement les leçons de lecture qui fournissent un texte solide à l'explication des premiers éléments de l'éducation professionnelle; les exercices de langue, de calcul, de rédaction peuvent aussi servir à y intéresser l'enfant. Il suffit, pour cela, à l'occasion, — soit qu'elle se produise d'elle-même, soit qu'on la fasse naître, — d'indiquer avec précision l'origine de tels ou tels matériaux, leurs propriétés essentielles, leurs usages. Point de leçon, à proprement parler; quelques mots simples, précédés, accompagnés ou suivis de la représentation de l'objet. Et ces objets, je voudrais que, pour la plupart, les élèves fussent chargés de les procurer eux-mêmes à la classe.

Un morceau brut ou travaillé de bois, de pierre, de fer, d'étain, de plomb, la moindre étoffe de coton, de laine, de fil ou de soie, une herbe, un épi, une racine apportés de l'atelier ou de la ferme, voilà le meilleur sujet de ces explications pratiques. A l'intérêt de la chose elle-même s'ajoutera celui de sa provenance. Ce sera honorer le métier dépendant de l'objet pris en exemple, que de montrer brièvement de quels éléments cet objet se compose, comment il se traite, quelle transformation lui fait subir le travail de la main humaine, quels services la société en recueille. Ainsi peut se former, dans chaque école, de la main des enfants, une sorte de musée technologique, variable suivant les industries locales, mais tirant de cette variété même un avantage et conséquemment un attrait de plus. On encourage avec raison chez les élèves le goût des collections : rien n'est plus propre à développer l'esprit d'observation et de méthode, l'habitude de l'activité raisonnée et utile. Ce fonds que les élèves auront créé, qu'ils ne demanderont qu'à entretenir et à renouveler, le maître le complètera, le perfectionnera, l'organisera. Il n'est pas nécessaire qu'il soit bien considérable, encore moins qu'il soit savamment disposé. Ce qui importe, c'est d'en tirer parti. Franklin considérait les connaissances technologiques élémentaires comme un premier degré d'apprentissage.

Il y a plus : dans une certaine mesure, on peut directement commencer, dès l'école, l'éducation professionnelle des enfants, sans porter préjudice aux études générales. Ce que nous avons fait, sous le nom de cours de taille et d'assemblage, pour développer chez les jeunes filles l'habitude et le goût de la couture, est applicable aux garçons sous la forme d'ateliers de travail manuel. Rien n'empêche qu'ils soient exercés au maniement des outils généraux en usage dans toutes les industries. Ils ne sont point occupés, comme les filles, au détail de la vie domestique; ils ont des loisirs dont leurs familles sont souvent embarrassées et que, le plus souvent, ils n'emploient pas à bien : c'est ce temps-là qu'il y aurait lieu d'utiliser. Un contremaître suffirait dans chaque école pour diriger et suivre les exercices. Il n'en résulterait aucun surcroît de fatigue, l'activité physique étant une sorte de repos après le travail intellectuel. Ceux-là mêmes qui n'en auraient pas le goût y

trouveraient un complément d'éducation profitable. Savoir se servir de ses doigts, disait J.-J. Rousseau, est une supériorité dans toutes les conditions de la vie. Quant aux autres, c'est-à-dire à la grande majorité, ces exercices ne remplaceraient pas l'apprentissage assurément, mais ils le prépareraient.

Ils auraient un autre avantage considérable. Dans son discours sur l'élévation morale des classes ouvrières, Channing, après avoir montré que tous les travaux de l'industrie dans les grandes villes ont un lien intime avec les applications de la mécanique et de la physique, demande qu'on propage le goût de ces connaissances chez les apprentis, « rien ne pouvant mieux contribuer à ennoblir un métier aux yeux de ceux qui le font, que l'étude de ses rapports avec les lois de la nature ».

Telle est aujourd'hui la multiplicité des matières d'étude, nous venons de le voir, qu'on aurait quelque peine à introduire dans les programmes un nouvel enseignement suivi. Mais de quoi s'agit-il ? De donner aux enfants l'éveil sur ces questions, et c'est à quoi serviront, de concert avec les leçons de choses, les exercices de l'atelier et les explications qui viendront naturellement s'y joindre sur les conditions physiologiques du travail manuel.

Dans les pays voisins, au moyen d'appareils très élémentaires et peu coûteux, on parvient à faire saisir aux enfants, par des explications sensibles, les grandes lois de la pesanteur, de la chaleur et de la lumière. Pourquoi n'essaierions-nous pas de le faire, nous aussi, en quelques leçons prises sur les heures de l'atelier (1)? Commencé à l'école, cet enseignement se continuerait, s'affermirait, se développerait dans les classes d'adultes, alors que l'enfant, devenu apprenti, joindrait au fonds des connaissances essentielles dont l'aurait muni l'école une certaine expérience du travail. L'histoire naturelle trouverait aussi son contingent d'élèves parmi les apprenties des métiers de luxe : plumes, fleurs, bijoux. L'économie domestique, enfin, n'est-elle pas un corollaire des cours de comptabilité que nous avons créés, depuis quelques années, en faveur des femmes? Ainsi

(1) Les éléments des sciences physiques et naturelles font aujourd'hui partie, ainsi que les travaux manuels, du programme de l'enseignement

superposées aux études fondamentales, ces études dont l'école aurait, pour ainsi dire, ébauché l'idée dans l'esprit de l'enfant, compléteraient l'éducation de l'école, et elles rendraient à l'apprenti le service inappréciable de le maintenir dans un régime d'application intellectuelle qui contribuerait à le préserver des mauvaises suggestions de l'oisiveté du soir en même temps que des envahissements de la routine professionnelle.

Il n'est donc pas nécessaire, on le voit, de troubler l'économie des programmes de l'instruction primaire pour commencer à préparer utilement l'enfant à la vie qui l'attend aux portes de l'école. Il suffit d'employer à des exercices de travail manuel le temps disponible que peut laisser le développement normal de ces programmes, et de l'initier aux connaissances pratiques que l'enseignement complémentaire des classes du soir achèvera plus tard de lui assurer.

Mais ce que nous voudrions surtout, c'est que l'enseignement général se pénétrât lui-même de plus en plus des besoins intellectuels et moraux de l'enfant. A notre sens, ce n'est pas sans fondement qu'on reproche à nos études primaires d'être trop classiques, au sens que la tradition attache à ce mot. Qu'il s'agisse d'histoire, de géographie ou de langue, nous nous complaisons dans les méthodes propres à une éducation de loisir. Tout ramène les classes élevées de la société à l'étude des grandes questions d'histoire et de philosophie qui constituent le développement de la civilisation humaine, et elles ont le temps de s'y livrer. Telle n'est pas la condition de ceux qui vivent du travail de leurs mains, et il semble que nous ne considérons pas assez les conditions spéciales du savoir que l'école primaire a pour objet de leur assurer et qui doit être le viatique de toute leur existence. Quelques mots nous suffiront pour indiquer notre pensée.

En Angleterre, à l'école primaire, on commence l'étude de l'histoire par l'époque contemporaine, afin de bien asseoir l'intelligence de l'élève dans les idées du temps où il est appelé à vivre. Notre inflexible esprit de logique se refuserait à remonter ainsi le cours des faits. Nous ne savons pas procéder à rebours; nous aimons à déduire régulièrement les causes et les conséquences. Mais, sans intervertir l'ordre naturel des choses,

ne pourrait-on accorder nos habitudes de méthode avec les nécessités de direction qui s'imposent à l'éducation des classes populaires? N'est-il pas profondément regrettable que les enfants quittent les bancs, aussi bien les meilleurs que les moins laborieux, sans avoir la moindre notion des grands événements de leur siècle, et qu'alors qu'ils sont appelés à les juger, en jugeant ceux que leur suffrage doit appeler à y prendre part, ils se trouvent réduits à ne les connaître que par les polémiques le plus souvent passionnées de la presse journalière? On a introduit l'histoire contemporaine dans l'enseignement secondaire, sans qu'il en soit résulté aucun des inconvénients de critique partiale dont s'étaient émus quelques esprits. Serait-il moins utile que les programmes de l'enseignement primaire comprissent quelques tableaux sommaires établissant la filiation des faits qui ont si profondément transformé, de nos jours, la société française et la société européenne? N'y aurait-il pas avantage à appeler particulièrement l'attention de l'enfant sur les siècles dont le XIXe siècle procède directement? Préoccupés de cette nécessité, nous avons indiqué comme point de départ des études du cours supérieur le commencement de la période qu'on appelle à bon droit l'histoire moderne. Mais au lieu d'arriver promptement à cette période, on s'attarde aux origines, aux âges quasi-héroïques de nos annales nationales, domaine de l'érudit et du philosophe, où il n'est indispensable de transporter l'esprit des élèves de l'école que pour leur faire saisir, par quelques traits caractéristiques, le lien qui rattache le présent au passé. Le temps manque ensuite pour insister, autant qu'il conviendrait, sur les époques plus rapprochées, dont la vie est mêlée à notre vie comme le sang des aïeux au sang des enfants.

Bien plus, tout occupé d'assurer dans la mémoire de l'élève la trame générale des faits, on néglige l'explication des institutions qui ont successivement modifié notre état moral et produit la société contemporaine. La législation française n'admet pas dans l'éducation publique ce qu'on appelle à l'étranger l'instruction civique (1). Le nom importe peu. Mais le bon sens

(1) La loi du 28 mars 1882 a introduit dans les programmes l'enseignement civique et l'histoire contemporaine.

demande qu'au respect des traditions nationales, qui est la base du patriotisme éclairé, se joigne dans l'esprit des enfants arrivés, comme on dit, à l'âge de raison, la connaissance des lois générales de la vie publique de leur pays. Ce que nos élèves savent le moins, c'est ce qu'ils auraient, et pour eux et pour tout le monde, le plus d'intérêt à savoir. Que d'enfants pourraient, tant bien que mal, expliquer ce qu'étaient en leur temps les maires du palais, qui seraient fort embarrassés de définir le rôle et les attributions du maire de leur village? Et si ces notions ne leur sont pas enseignées à l'école, comme elles peuvent l'être, comme elles le sont dans tous les pays qui nous entourent, où et comment les apprendront-ils? Hors de l'école, le travail leur laisse peu de temps pour achever de s'instruire; mais ce qui leur manque bien plus encore, c'est l'incitation à le faire. Nous voudrions déposer dans leur esprit les germes de cette utile curiosité. Quelques indications générales qui les mettent sur la voie de l'étude et de la réflexion: voilà tout ce qu'il faut à l'école primaire. Plus tard, de saines lectures venant avec la raison féconder ce souvenir, cela suffira peut-être pour soustraire leur jugement au mirage des théories funestes.

Ce même caractère pratique, usuel, si j'ose dire, peut se retrouver dans l'enseignement de la géographie. Nos maîtres commencent à sortir des nuages de l'abstraction. On ne définit plus les accidents géographiques en l'air, on les vérifie sur la carte; on les observe même, nous l'avons dit, sur le terrain. Tel est même le mouvement naturel du progrès en toute chose, qu'on est arrivé à donner une importance trop considérable peut-être à l'étude de la configuration physique du sol; nous touchons presque sur ce point au superflu. Il est d'autant plus facile de faire la place au nécessaire. Ce que l'enfant destiné au travail professionnel a besoin de connaître avant tout, c'est la vie agricole, industrielle et commerciale des différentes régions de la France et du monde civilisé, leurs richesses naturelles, les voies de communication qui permettent les échanges. Si au moyen de collections, qu'avec un peu de zèle il est facile de réunir, l'instituteur peut placer entre les mains des élèves quelques échantillons des produits nationaux et exotiques, la leçon fournira le plus attrayant en même temps que le plus

solide des enseignements. Lorsque, il y a quelques années, des notions d'économie industrielle furent ajoutées au programme de nos établissements primaires supérieurs, on n'était pas sans défiance. L'expérience est faite aujourd'hui et les résultats n'en sont pas douteux... Les problèmes économiques tiennent le premier rang parmi les difficultés sociales de notre temps; et trop souvent l'ignorance, l'intérêt mal entendu, les passions en décident. N'est-ce pas donner au bon sens quelques chances de plus, que d'ouvrir dès l'école les intelligences à ces vérités naturelles qui se dégagent d'un enseignement raisonné de la géographie, et qui ont sur les intérêts vitaux des classes ouvrières une action si profonde? « A qui grêle sur la tête, dit un vieux proverbe, il semble que le ciel cheoit en la terre entière. » Les indications de la météorologie, recueillies aujourd'hui à la campagne comme à la ville, ont appris à plus d'un paysan que les mouvements de l'atmosphère ont leurs règles. Lorsque quelques notions élémentaires d'économie industrielle permettront à l'ouvrier de se rendre compte des causes tantôt locales, tantôt générales, des crises du travail, on doit espérer que, si elles ne bannissent pas absolument de son esprit toutes les chimères, elles contribueront du moins à le prévenir contre certaines illusions. Au seul point de vue du développement des facultés de l'enfant, combien l'enseignement ne gagnerait-il pas à chercher un aliment dans ces notions vivifiantes?

L'étude de la langue doit aussi chercher à s'y fortifier. Sur ce point, sans doute, comme sur les autres, nos méthodes sont en progrès. Aujourd'hui les exercices barbares de cacologie et de cacographie sont absolument proscrits des classes. On s'attache aux recherches étymologiques ainsi qu'à l'étude des familles de mots; et rien n'est plus propre chez les élèves à exercer l'esprit d'analyse, à enrichir le vocabulaire, à ouvrir le champ à leur pensée, à leur faciliter en même temps, sans grand appareil de science, l'application des règles fondamentales de l'orthographe usuelle. On ne définit plus guère les parties du discours qu'après avoir multiplié les exemples qui conduisent naturellement l'élève à trouver lui-même la définition, et c'est une amélioration excellente; mais il faudrait l'appliquer à l'étude de la syntaxe comme aux éléments de la grammaire. Quel sens

peut avoir pour l'enfant ce terme de *proposition complétive*, s'il n'a pas été exercé à compléter une pensée, et une pensée dont il ait la pleine intelligence, qui soit sienne ou devenue siénne ? Le travail de l'analyse logique qui ne repose pas sur ce travail intérieur de l'esprit porte à vide ou à faux.

Bernardin de Saint-Pierre disait, avec plus d'agrément que de justesse, « que nous n'apprenons pas plus à parler par les règles de la grammaire, que nous n'apprenons à marcher par les lois de l'équilibre ». Non, il n'est pas exact que, s'il suffit de se mouvoir pour démontrer le mouvement, suivant le mot du philosophe de l'antiquité, il suffise d'ouvrir la bouche pour s'exprimer conformément aux lois du langage. Ce qui est vrai, c'est que la grammaire, telle qu'elle s'enseigne à l'école, consiste presque exclusivement dans l'art d'orthographier, et non dans l'art de parler et d'écrire, qui est pourtant, suivant la commune définition qu'on en donne, son objet propre. Dans un trop grand nombre de classes, corriger une dictée, c'est examiner successivement les formes et les constructions de chaque phrase, en s'aidant d'une épellation psalmodiée qui rend le travail encore plus monotone. L'enfant ne saisirait-il pas mieux les règles de ces formes et de ces constructions si, après les avoir observées sur les exemples de la dictée, il était amené à les expliquer sur des exemples inventés par lui ? La dictée nécessairement devrait être plus courte : elle n'en serait que meilleure, et rien n'intéresse l'enfant comme ces applications improvisées où se complaisent son goût et son besoin d'action. Supposons, par exemple, qu'on lui fasse analyser une proposition qu'il a successivement enrichie de tous les compléments qu'elle comporte : n'est-il pas évident que les relations des divers compléments entre eux lui apparaîtront en pleine lumière ? Cette logique qu'on s'efforce de lui faire tirer d'une idée qui trop souvent lui est ou tout à fait étrangère ou peu familière, jaillira, pour ainsi dire, tout naturellement de son esprit qui l'aura créée. L'analyse s'appuiera sur le fond même des choses; elle sera un exercice de jugement en même temps qu'un exercice de grammaire ; elle apprendra à l'enfant à penser correctement, ce qui est le moyen le plus sûr de lui apprendre à parler et à écrire correctement. Nous ne demandons pas que l'on pro-

cède toujours invariablement de cette façon. Il est utile aussi d'exercer les élèves sur les conceptions d'autrui. Mais ils le sauront d'autant mieux faire qu'ils auront étudié sur eux-mêmes le mécanisme régulier de la pensée ; et de cette grammaire parlée — où l'enfant, sachant ce qu'il dit, se rend compte du même coup de la façon dont il faut le dire — à la grammaire écrite, c'est-à-dire à la rédaction, le pas sera aisé à franchir.

Or, parmi les thèmes d'invention et de composition qui peuvent être proposés aux élèves, il y a place, à côté des sujets moraux, pour la description des choses de la vie qui les entoure. Il est de règle aujourd'hui, disions-nous, de commencer l'étude de la géographie par l'examen topographique de la classe, de l'école, de la rue avoisinante, du quartier. La classe peut aussi fournir une riche matière, pour l'étude de la langue, à des observations clairement exprimées, soit de vive voix, soit par écrit ; la classe dans son ensemble d'abord, puis le mobilier de la classe : tables, bancs, cartes, papier, plumes, crayons, tout ce que l'enfant voit, tout ce qu'il touche, tout ce dont il sait l'usage. Viendront ensuite, pour les filles, les objets du ménage et de la couture ; pour les garçons, les outils et les instruments de l'atelier ou de la ferme. On a coutume, dans les écoles de Suisse et d'Allemagne, de placer sous les yeux des élèves des tableaux qui représentent les différentes saisons de l'année avec les travaux qui s'y rapportent, et ces tableaux sont l'objet d'entretiens entre le maître et les enfants. Que d'enseignements utiles peuvent sortir de ces exercices sur les origines, les habitudes, les avantages, les dangers de telles ou telles professions ; sur les matériaux qui y sont mis en œuvre, sur les améliorations que l'humanité et la science y ont introduites pour le bien de ceux qui les exercent, sans préjudice des intérêts généraux à la conservation desquels elles participent ! C'est ainsi que l'étude de la langue peut, comme les autres études générales, comme la géographie, comme l'histoire, concourir à donner à l'enfant le goût raisonné du travail auquel il est destiné, et lui en faire apprécier, par ses propres réflexions, l'utilité sociale. Ajoutez l'habitude d'un langage technique, juste et sain, grâce auquel il échappera peut-être à ce jargon d'atelier qui, en déformant la langue, avilit la pensée.

Tel est pour nous le véritable moyen d'approprier les

études générales de l'école primaire à la destination sociale de l'enfant, sans sacrifier le caractère de ces études. Hâtons-nous cependant d'ajouter que si, en rapprochant, pour ainsi dire, l'éducation de l'école primaire des intérêts et des obligations de la vie professionnelle à laquelle sont réservés ceux qui la fréquentent, on ne la fait pas tourner à la culture du sens moral, tous ces efforts pour la préparation à la vie qu'on se propose seront frappés d'impuissance. Le Père Girard distinguait quatre éléments nécessaires à l'enseignement régulier de la langue maternelle, et il personnifiait ces éléments sous la forme de quatre maîtres travaillant à une œuvre commune, le grammairien, le logicien, le littérateur, et l'éducateur. Mais, dans sa pensée, le travail des deux premiers maîtres ne représentait qu'un travail de prédisposition, celui du troisième un travail de perfectionnement. L'éducateur, tel était, à ses yeux, le maître souverain, celui qu'il considérait comme l'agent essentiel du véritable développement de l'enfant. Il en est de toutes les matières de l'enseignement primaire comme de l'enseignement de la grammaire. Il faut que l'éducateur y joue le rôle principal... C'est de toutes les matières d'étude que doit sortir l'action moralisatrice. Il y a cinquante ans, alors que les moyens d'éducation étaient imparfaits et restreints, on avait coutume, dans les classes, de consacrer un certain nombre d'heures par semaine à la lecture commentée de quelques pages de morale en action. Aujourd'hui les bibliothèques scolaires permettent de propager chez tous les enfants le goût de ces lectures fortifiantes. Les analyses qu'ils font, soit de vive voix, soit par écrit, des livres qu'ils ont lus, offrent en classe une matière abondante aux observations utiles. Les maîtres trouvent pour eux-mêmes, dans les traités de morale élémentaire qui font partie des ouvrages mis à leur disposition, un aliment substantiel, et, par des extraits bien appropriés, ils peuvent en appliquer le profit à leurs élèves. Et il n'est rien, dans la vie d'une école, qui ne serve à cet enseignement, supérieur à tous les autres enseignements, pour peu que le maître en ait la préoccupation constante : explication des textes de lecture, choix des devoirs, attitude des enfants, fautes commises ou succès obtenus, punitions et récompenses, tout doit être une occasion de placer un conseil. Les préceptes

théoriques peuvent beaucoup sans doute pour exercer le sens moral ; mais c'est de l'action incessante sur la conscience et sur la volonté qu'il faut attendre les plus féconds effets. Le respect de Dieu, le sentiment des devoirs envers la patrie, l'amour des parents, le goût de la vérité et de la justice, l'effort sur soi-même, sont des vertus qu'il est facile d'exercer chez l'enfant, on le tenant toujours en éveil sur ses actions et sur les motifs qui les ont déterminées, en l'animant perpétuellement au bien. Plus on accordera à la préoccupation légitime et nécessaire de le préparer, dès l'école, à la vie professionnelle, plus, du même coup, le devoir s'imposera de développer en lui la vie morale et de tenir haut son cœur.

Ce sont là des prescriptions dont chacun trouve en soi la raison et la règle. Nos maîtres le sentent comme nous, et les enfants de nos écoles ne cherchent pas à se dérober à leur action. Ils ont généralement l'esprit curieux, l'intelligence prompte, le cœur ouvert. Toutefois, si bonnes que soient les dispositions de part et d'autre, l'école ne saurait suffire à cette œuvre moralisatrice. Il y faut le concours de toutes les forces vives de la société. L'éducation primaire ne fait que préparer le développement des habitudes intellectuelles et morales auxquelles la pratique de la vie peut seule donner une direction décisive. C'est aux patrons qui reçoivent l'enfant au sortir de l'école et qui mettent à profit son travail en l'en faisant vivre lui-même, c'est à la famille, c'est à tous ceux qui exercent quelque influence par la parole, par la plume, par l'exemple, de n'oublier jamais que telle ils feront cette innombrable jeunesse, tel sera l'avenir du pays.

GRÉARD.

LE DESSIN DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

CONFÉRENCE

Faite le 6 avril 1882, dans la séance d'ouverture de la session normale pour la préparation des candidats aux certificats d'aptitude à l'enseignement du dessin.

Par M. Jules Pillet,

Inspecteur de l'enseignement du dessin.

(Suite et fin.)

Messieurs,

Nous allons aborder maintenant le dessin des objets dans l'espace, c'est-à-dire des modèles en relief.

Je dis que l'enfant est parfaitement préparé, par les études qui précèdent, à saisir toutes les particularités de la représentation d'un objet à trois dimensions. Les effets de perspective et toutes les anamorphoses qu'ils engendrent seront jugés et appréciés par lui sans difficulté, grâce à la précision d'observation qu'il aura acquise par l'étude graduée des figures à deux dimensions. J'espère que vous reconnaîtrez, Messieurs, grâce aux développements que je vais vous donner relativement aux programmes, que rien de ce qui aura été fait jusqu'à ce moment par les enfants n'aura été inutile, que l'on ne pourrait rien en supprimer, et que vouloir marcher plus vite que nous n'avons fait serait imprudent et risquerait de compromettre le succès.

Nous lisons dans le programme :

« *Premières notions sur la représentation des objets dans leurs dimensions vraies (Éléments du dessin géométral) et sur la représentation de ces objets dans leur apparence (Éléments de la perspective).* »

Pourquoi introduit-on ici le dessin géométral, en même temps que le dessin perspectif? Je vais essayer de vous le dire. Vous savez que la représentation géométrale d'un objet n'est autre chose qu'une projection de cet objet sur un plan, projection faite à l'aide de droites, dites projetantes, qui sont perpendiculaires à ce plan et par conséquent parallèles entre elles, tandis

que la perspective est également une projection, mais faite à l'aide de projetantes qui, au lieu d'être parallèles entre elles, convergent toutes en un même point qui est l'œil du spectateur, ou point de vue. En perspective les projetantes se nomment des rayons visuels.

Si l'on suppose que, le tableau restant fixe, le spectateur s'en éloigne de plus en plus, les rayons visuels, qui convergent au point de vue, tendent de plus en plus à devenir parallèles entre eux, de telle sorte que si, par une abstraction de l'esprit, on suppose que le spectateur s'est éloigné indéfiniment, la représentation perspective de l'objet devient une projection géométrale.

Chacun de ces modes de représentation a ses avantages et ses inconvénients.

L'avantage de la perspective est de donner un dessin semblable à l'image de l'objet qui se fait sur la rétine, et, par conséquent, susceptible de faire illusion. Ses inconvénients sont de donner des défigurations considérables et de modifier, en apparence, tous les rapports de longueur.

Le dessin géométral a pour lui de ne pas modifier les rapports dans lesquels sont entre elles des droites parallèles, et même de représenter en véritable grandeur, sans défiguration aucune, toutes les figures planes qui sont de front, c'est-à-dire dont le plan est parallèle au plan du tableau. Il a contre lui de donner des superpositions et des confusions de figures très gênantes, et, par conséquent, de fournir une représentation des objets qui n'est pas conforme aux apparences.

Le dessin géométral est absolument de convention.

Le programme définit très nettement ces deux modes de représentation, en disant : « *Représentation des objets dans leurs dimensions vraies (dessin géométral), et représentation de ces objets dans leur apparence (dessin perspectif).* » Le dessin géométral est le dessin industriel par excellence. Un ouvrier qui sait lire la représentation géométrale d'un objet peut reproduire cet objet de toutes pièces.

On demande, dans le programme, que les éléments du dessin géométral soient donnés concurremment avec les premières notions de perspective, pour plusieurs raisons que voici :

Tout d'abord, on remarque que les enfants ont une tendance à

représenter géométralement les objets de l'espace. Il est rare d'en trouver qui aient le sentiment de la perspective. Si vous demandez à un enfant de représenter un cube, presque toujours il dessinera le carré de la face antérieure. Si vous lui dites de représenter l'autre face, ce sera encore un nouveau carré qu'il dessinera près du premier. Il est donc bon de préciser pour lui les règles de ce genre de représentation, afin qu'il sente mieux la différence qui existe entre le dessin géométral et le dessin perspectif.

D'ailleurs, n'eût-il pas cette tendance, que lui faire faire du dessin géométral, c'est-à-dire lui faire reconnaître les dimensions vraies des objets qu'il devra, presque aussitôt après, copier dans leur apparence, serait une bonne chose. En effet, lorsque, immédiatement après s'être rendu compte des dimensions vraies d'un objet, d'un cube par exemple, il l'observera en perspective, lorsqu'il reconnaîtra que cette face qu'il sait être un carré lui apparaît sous la figure d'un trapèze ou d'un quadrilatère quelconque, lorsqu'il aura constaté que ces deux lignes qui, dans la représentation géométrale, étaient égales, paraissent inégales en perspective, il sera certainement entraîné à chercher la cause de ces anamorphoses, et à en demander l'explication. Il voudra, plus tard, en connaître les lois. Mais il faudrait bien se garder de tomber dans un excès dangereux, et, à propos de représentation géométrale, vouloir faire de la géométrie descriptive; à propos de représentation des objets dans leur apparence, faire un cours de perspective linéaire.

Toutes les notions que l'élève acquerra dans cette période primaire devront être le résultat de l'observation : pas de science, pas de démonstrations ni de théorèmes. L'élève regarde et observe. Son maître le sollicite à faire des remarques dans tel ou tel sens; les lois se dégagent peu à peu de ces constatations multiples, et, lorsque le professeur est convaincu que l'élève est préparé pour la généralisation des faits qu'il a observés, alors il énonce la loi dans un langage aussi précis que possible.

Ainsi donc, il est bien entendu, Messieurs, que la perspective que vous devez enseigner à vos élèves des classes primaires n'a rien de scientifique. Comment pourrait-on la qualifier par opposition avec la perspective linéaire ?

On a proposé les dénominations suivantes: perspective pratique, perspective à vue. Je préférerais lui donner le nom de *perspective d'observation*, qui a, pour moi, l'avantage de bien indiquer comme et elle doit être enseignée.

Je vais entrer dans quelques détails sur la manière dont cet enseignement élémentaire doit être conduit, en insistant surtout sur la perspective; car il est bien évident que les exercices de dessin géométral seront très limités et arrêtés au moment où ils ne pourraient plus se faire sans le secours de la géométrie descriptive, tandis qu'au contraire, à partir de ce moment, tout, absolument tout ce qui sera observé par les élèves devra faire l'objet d'un dessin perspectif; ils ne copieront pas un modèle, que ce soit un solide géométrique, un fragment d'architecture ou une figure, sans qu'ils n'aient à s'inquiéter des effets de la perspective.

Comment va-t-on mener cette étude? va-t-on prendre pour premier modèle un objet simple? une table, un tabouret par exemple. Quoique les élèves soient bien préparés par les exercices sur les figures à deux dimensions à observer les apparences des lignes, néanmoins un pareil modèle est encore trop compliqué pour un enfant.

Sera-ce donc quelque chose de plus simple encore: un cube, un prisme, une pyramide? L'expérience a prouvé que ces solides ne constituent pas encore des modèles assez élémentaires, et qu'il convenait d'en faire analyser au préalable les divers éléments, avant de songer à les faire dessiner. Je vais, Messieurs, pour vous faire comprendre ma pensée, vous exposer la marche à suivre en prenant pour point de départ ce qui se fait dans une école de France, la seule peut-être où l'enseignement de la *perspective d'observation* soit fait d'après une pédagogie bien définie : je veux parler de l'école La Martinière à Lyon. Il y a quarante-cinq ans que M. Dupasquier, architecte, a créé ce système d'enseignement à l'école La Martinière. De simples modifications de détail y ont été apportées par ses habiles successeurs : le principe n'a pas changé. Voici donc une épreuve qui se fait depuis de nombreuses années et qui donne des résultats véritablement certains. Je n'approuve pas absolument tout dans cette méthode. On donne quelques règles pratiques qui ne sont pas rigoureu-

sement justes ; quelques lacunes restent à combler : peu importe, ce sont là des critiques de détail ; elles n'enlèvent rien au mérite des professeurs qui arrivent à ce magnifique résultat, que cinquante élèves placés en cercle autour d'un objet très compliqué, une machine à vapeur par exemple, donnent cinquante vues distinctes de cette machine, dessinées à main levée, sans qu'il soit possible de reconnaître dans aucune d'elles la moindre faute sérieuse de perspective.

Je vais donc vous exposer rapidement, en modifiant légèrement quelques points, la méthode qui donne des résultats si sûrs.

Tout d'abord, le professeur doit faire reconnaître à l'enfant les effets qu'il devra plus tard analyser. Il faut s'assurer que l'élève voit réellement en perspective et non en géométral.

A cet effet, on prendra une réglette que l'on tiendra horizontalement ; on la présentera aux élèves en la tenant de front, tantôt au-dessus, tantôt au-dessous, tantôt au niveau de leur œil, et on leur fera reconnaître qu'elle paraît toujours horizontale.

Dans une seconde opération, quoique toujours horizontale, on ne la placera plus de front, et on fera reconnaître que si elle est au niveau de l'œil, elle paraît encore horizontale ; si elle est au-dessus, elle paraît monter ; si elle est au-dessous, elle semble descendre.

On répétera ces exercices, qui sont d'observation générale, jusqu'à ce que les élèves aient le sentiment précis du plan d'horizon. On devra les habituer à reconnaître ce plan fictif et à indiquer, sur les murs de la salle et sur les objets qui la meublent, tous les points qui sont dans le plan d'horizon, c'est-à-dire au niveau de l'œil.

Dans une troisième série d'observations, on leur fera reconnaître que deux lignes qui sont parallèles dans l'espace ne le paraissent pas en perspective, à moins qu'elles ne soient de front. La notion du point de fuite des lignes qui sont parallèles entre elles s'introduit à ce moment. Enfin, dans une quatrième série d'exercices, on prendra une réglette divisée en parties égales ; on la présentera de front, et on fera reconnaître que les divisions paraissent encore égales . On la placera fuyante,

et on fera reconnaître que les divisions ne semblent plus être égales, mais que la plus rapprochée de l'œil paraît être la plus grande.

Jusqu'à présent, Messieurs, il n'est pas question de dessin; car pour dessiner il faut mesurer, et, je le répète, ces exercices sont d'observation générale; ils n'ont pour objet que d'avertir les élèves des effets qu'ils devront observer et de fixer le vocabulaire dont il faudra se servir.

Quelques esprits sont rebelles à ces notions premières, et se refusent à reconnaître les effets de la perspective.

Pour ceux-là, l'appareil que voici, et dont l'idée première semble due à Léonard de Vinci, pourra rendre de grands services au professeur. Vous le voyez, c'est un cadre vertical. Dans son intérieur est tendue une toile métallique, au travers de laquelle on peut voir et sur laquelle on peut dessiner avec de la craie : c'est le *tableau*. On pourrait substituer à cette toile une vitre sur laquelle on dessinerait avec un crayon gras, du crayon lithographique, par exemple.

Des clous à crochets, espacés de 5 en 5 centimètres, permettent au professeur de placer dans des positions horizontales une tige de métal, très fine, destinée à figurer la *ligne d'horizon*.

Enfin une plaque circulaire ou *œilleton*, en zinc, percée d'un petit trou, peut glisser sur une tige verticale et y être fixée à telle hauteur que l'on veut par l'effet d'une vis de pression en bois.

Les graduations tracées sur la tige permettent de placer le centre de l'œilleton exactement à la hauteur de la *ligne d'horizon*.

Cet appareil doit servir à initier les élèves aux effets de la perspective. On s'en sert de la manière suivante.

Un objet quelconque, un cube par exemple, est placé sur la planche horizontale. L'œilleton est placé de l'autre côté du *tableau*, sur la table quelconque qui supporte tout l'appareil.

La *ligne d'horizon* est mise sur deux clous, exactement à la hauteur d l'œilleton. Cela fait, tout élève qui n'a pas compris les effets de la perspective est amené près de l'appareil; on lui fait placer l'œil derrière l'œilleton, et on lui fait observer le modèle par transparence à travers la toile. Il est même possible, avec un bâton de craie mis au bout d'un porte-crayon, de lui faire pour ainsi dire calquer l'objet qu'il a devant les yeux.

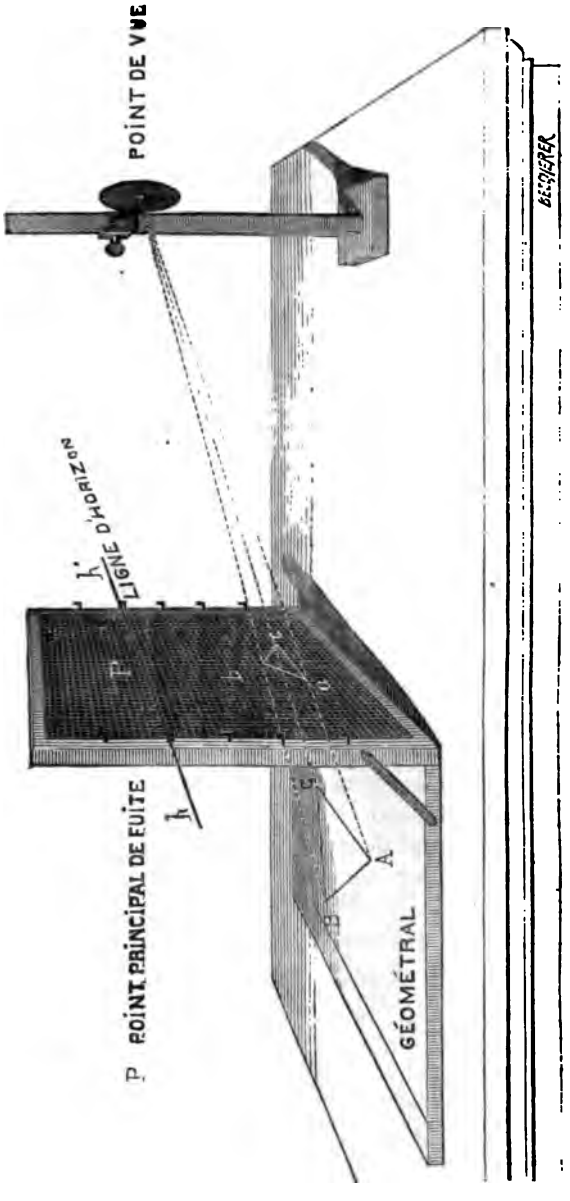

POINT DE VUE
BESQUERER
h'
LIGNE D'HORIZON
P
h
P. POINT PRINCIPAL DE FUITE
A
B
GÉOMÉTRAL

Fig. 16.

Avec cet appareil très simple *(fig. 15)* le professeur fera reconnaître à ses élèves la convergence, en perspective, des lignes parallèles, l'existence de la ligne d'horizon et du point principal de fuite, plus tard celle des points de distance, etc. Après avoir fait dessiner un objet sous un point de vue déterminé, il changera la position de l'œilleton, soit en l'éloignant du tableau, soit en faisant varier sa hauteur, et le nouveau dessin fait ainsi, comparé au premier, sera l'occasion de remarques que tout professeur habile saura faire, sans qu'il soit nécessaire de les indiquer davantage.

Voilà donc l'initiation aux effets de la perspective obtenue. Il faut maintenant apprendre à l'élève à voir juste et à dessiner de même. Les exercices graphiques vont commencer. Eh bien, je le répète, parce qu'on ne saurait trop le redire, le premier acte de l'élève qui dessine doit être de chercher la position du plan d'horizon et de tracer sa ligne d'horizon sur sa feuille de papier, car c'est à elle qu'il faut rapporter toutes les autres. Elle est la ligne de repère par excellence, et, de plus, c'est sur elle que toutes les lignes droites horizontales doivent avoir leur point de fuite. Ce n'est qu'après cette opération que l'élève doit commencer à dessiner.

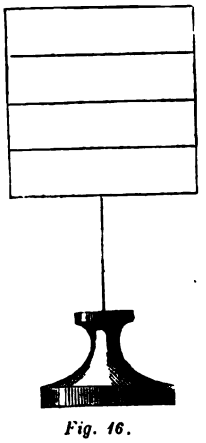


Fig. 16.

Quel sera son premier modèle ? ce sera un carré. A l'école La Martinière on emploie un carré en fil de fer *(fig. 16)*, divisé en quatre parties égales par des fils horizontaux. Voici comment il faut s'en servir. On le présente une première fois de front ; les élèves le voient, je ne dis pas en vraie grandeur, mais semblable à lui-même, c'est-à-dire carré.

Ils le dessinent, en s'imposant de donner à un des côtés, la base par exemple, une grandeur déterminée.

Voici le dessin qu'ils obtiennent *(fig. 17)* : la ligne d'horizon est marquée en *h h'*.

Cela fait, on présente le carré autrement que de front, tout en laissant deux de ses côtés verticaux. L'aspect change. La

ligne d'horizon reste toujours en *h h'*, mais les côtés horizontaux vont apparaître fuyants. Le carré se présente sous la forme d'un trapèze *(fig. 18)*. Comment faire pour le bien copier ?

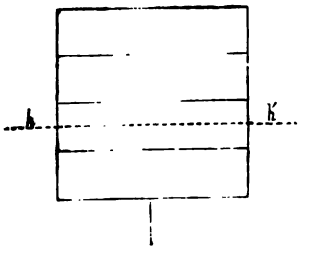


Fig. 17.

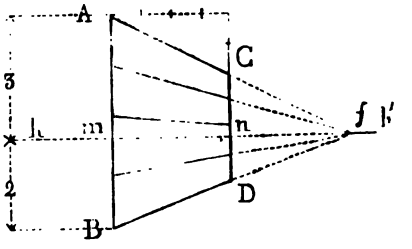


Fig. 18.

Tout d'abord, l'élève tracera le côté vertical AB, qui est le plus près de lui, en lui donnant la grandeur qu'il voudra.

Cela fait, il reconnaîtra, en regardant le modèle, le point *m* où la ligne d'horizon doit le couper. Il placera ce point *m* sur son dessin, et figurera la ligne d'horizon (1).

Cette opération lui sera facile, car, s'il a bien suivi les leçons sur les figures à deux dimensions, il doit être absolument rompu à évaluer des rapports, et à les reproduire par le dessin.

Ici, le point *m* divise sensiblement la ligne AB dans le rapport de 2 à 3.

Cela fait, il placera le second côté vertical CD ; ce qui le conduit à apprécier d'abord la distance *mn*, par rapport à la longueur AB. C'est encore une proportion à évaluer : il sait le faire.

Il passe ensuite aux côtés horizontaux AC et BD. Il prendra le premier, de préférence au second, parce qu'il lui paraît plus incliné et que l'évaluation d'une pente bien accusée est plus facile à faire que celle d'une pente faible.

Il sait faire cette évaluation. Vous vous souvenez combien j'ai insisté sur les exercices d'évaluation des pentes.

Ici, la ligne AC paraît inclinée à deux de base pour un de

(1) Nous nous écartons un peu du mode d'observation recommandé par les professeurs de l'école La Martinière. Ils ne tracent pas *à priori* la ligne d'horizon. Ils la déduisent du dessin une fois terminé. Ce n'est pas à elle qu'ils rapportent tous les tracés. Cette omission est la cause d'erreurs dans quelques tracés qu'ils indiquent aux élèves.

hauteur; mais le plus ordinairement la pente ne se traduira pas par un rapport aussi simple. Peu importe: j'admets que les exercices primaires sur les deux dimensions ont été assez multipliés pour que l'élève ait acquis *le compas dans l'œil*, et qu'il sache copier cette ligne sous son inclinaison apparente, sans avoir à passer par les évaluations pénibles dont je vous ai entretenus au début de cette conférence.

La ligne AC une fois tracée, l'élève n'a plus rien à observer pour achever son dessin. Il n'a plus qu'à obéir aux lois de la perspective. En effet, si la feuille de papier est assez grande, il prolongera la ligne AC jusqu'en *f*, où elle rencontre l'horizon, et, en joignant *f*B, il aura le carré achevé.

Si le point *f* est *inaccessible*, ce qui arrivera le plus souvent, il prendra, sur la verticale CD, un point D situé au-dessous de de l'horizon et tel que le rapport des deux segments *n*C et *n* soit le même que celui des deux segments A*m* et *m*B.

Le point *m* partageant AB dans le rapport de 2 à 3, le point *n* doit donc partager le côté CD dans le même rapport.

L'élève exécutera-il facilement cette dernière opération? Oui, puisque les exercices sur les deux dimensions lui ont donné comme une pratique inconsciente des évaluations de rapports.

Vous voyez, Messieurs, combien il était important d'insister sur les premiers exercices dont je vous ai parlé, et combien ils sont indispensables pour l'étude de la perspective d'observation.

Ce carré est divisé en parties égales par des lignes horizontales.

L'élève remarquera que pour représenter ces lignes il suffit de diviser les deux côtés verticaux AB et CD en quatre parties égales et de joindre les points de division.

Le professeur vérifiera sur cet exemple ce fait, qu'il a déjà fait observer: lorsqu'une ligne droite est de front, les rapports de ses divisions se conservent en perspective.

Le second modèle sera le même carré, mais placé de telle sorte que les lignes qui le subdivisent soient verticales et non plus horizontales.

La mise en place du carré se fait en ABCD *(fig. 19)*, de la même manière que tout à l'heure et d'après les mêmes remarques. Le tracé des lignes de subdivision diffère. Dans le modèle de l'école

La Martinière il y a quatre subdivisions égales, ce qui simplifie les constructions.

On mènera les deux diagonales AD, BC, et leur point de rencontre I sera la perspective du centre du carré. Par ce point on mènera la verticale n° 2.

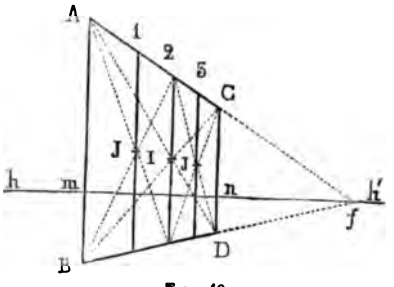


Fig. 19.

On construira les diagonales des deux parties ainsi obtenues, et par leurs points de rencontre J, J on mènera les lignes verticales n° 1 et n° 3.

Cette construction est juste, parce qu'elle s'applique à une subdivision en quatre parties égales. Elle ne s'appliquerait pas à un autre fractionnement, au fractionnement en trois parties égales par exemple. Il sera possible d'indiquer, dès à présent, le tracé bien connu que je vais vous rappeler et qui est tout à fait général. Je suppose le carré mis en place, en ABCD. Le professeur a fait lui-même le dessin au tableau. Il pourra donner la leçon suivante :

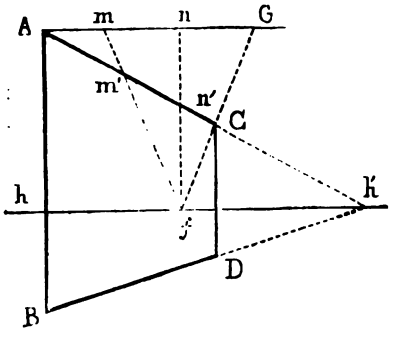


Fig. 20.

Le maître. Si la ligne AC *(fig. 20)*, dans l'espace, était divisée en trois parties égales, ces parties seraient-elles égales en perspective sur votre dessin ?

Réponse. Non ; parce que la ligne AC n'est pas une ligne de front. C'est une ligne fuyante, sur laquelle les rapports ne se conservent pas en perspective.

Le maître trace par le point A une ligne AG parallèle à la ligne d'horizon et de longueur quelconque.

D. Comment est dans l'espace la ligne AG?

R. C'est une horizontale de front.

D. Si elle était divisée, dans l'espace, en trois parties égales, ces parties seraient-elles égales sur votre dessin?

R. Oui, parce que c'est une ligne de front sur laquelle les rapports se conservent en perspective.

Le maître divise la droite AG en trois parties égales aux points *m* et *n*, puis il joint par une droite le point G au point C, et prolonge cette droite en *f*, jusqu'à la ligne d'horizon.

D. Cette ligne G*f* vous représente une droite horizontale. Comment nommerez-vous le point *f*?

R. Le point de fuite de la droite GC.

D. Je joins *nf*, *mf*; comment sont entre elles toutes ces lignes?

R. Elles sont parallèles, puisqu'elles ont le même point de fuite.

Le maître dessine au tableau la figure ci-après *(fig. 21)*, et fait remarquer que si on a deux droites AG et AC, et qu'on les coupe par des parallèles MM', NN', GC, qui interceptent des longueurs égales sur la droite AG, elles intercepteront aussi des longueurs égales sur la droite AC.

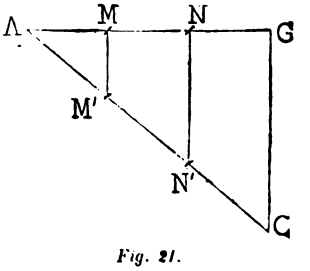


Fig. 21.

Il revient alors au dessin perspectif; il fait remarquer que la construction qu'il vient de faire sur ce dessin est la réalisation en perspective de ce qu'il vient de faire observer sur le plan, et il en conclut le tracé très simple et tout à fait général qu'il faut employer quand on veut diviser, *perspectivement*, une droite horizontale fuyante en un certain nombre de parties égales.

Le côté AC du carré est donc divisé en trois parties égales par les points *m'*, *n'*.

Je viens de m'arrêter bien longtemps, Messieurs, sur cette construction; ce n'est pas, bien entendu, pour vous l'apprendre, c'est seulement pour vous montrer comment le professeur glissera de temps en temps quelques notions de théorie dans ses leçons, mais toujours en les déduisant d'observations faites par les élèves.

Permettez-moi de vous indiquer encore comment pourrait se donner une leçon de perspective d'observation, sur un carré horizontal dont aucun des côtés ne serait de front.

Comme toujours, la ligne d'horizon *hh'* *(fig. 22)* est notre point de départ; les élèves la tracent sur leur feuille. Je suppose

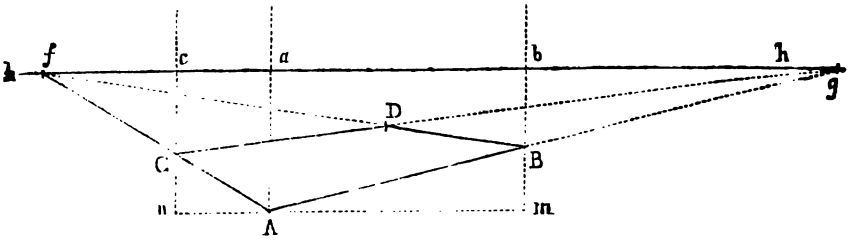


Fig. 22.

le carré vu de dessus. Ils placent arbitrairement le point A, image du sommet qui est le plus près d'eux.

Ils observent ensuite le sommet B, qui paraît le plus écarté de A, et pour le bien placer ils comparent la distance horizontale A*m* à la distance verticale A*a* du point A à la ligne d'horizon. C'est une évaluation de rapports.

Ils s'occupent ensuite du sommet de gauche C, et comparent la distance horizontale A*n*, soit à la verticale A*a*, soit à la distance A*m* déjà indiquée. C'est encore une évaluation de rapports.

Remarquez que l'on ne s'occupe pas du quatrième sommet, car il devra tout à l'heure être une conséquence des trois autres et être donné par l'application des règles de la perspective.

Cela fait, pour mettre en place le sommet B, on peut, soit apprécier la pente apparente de la ligne AB, soit apprécier le rapport des distances à l'horizon des deux points A et B, c'est-à-dire le rapport des lignes A*a* et B*b*.

Il faudra contrôler ces deux appréciations l'une par l'autre. Le point B est donc placé; on placera de même le point C, soit en évaluant la pente de la ligne AC, soit en évaluant le rapport des deux distances à l'horizon A*a* et C*c* (1).

Ayant les trois sommets A, B et C, les lois de la perspective

(1) L'école La Martinière déduit la ligne AC de la ligne AB, et le sommet D des trois sommets A, B et C, par une série de tracés qui ne sont pas complètement justifiés.

déterminent le quatrième D, sans qu'il soit nécessaire d'avoir recours à l'observation. Si la feuille de papier est assez grande, on prolongera les deux côtés AC et AB jusqu'en leurs points de fuite *f* et *g* sur la ligne d'horizon, et en joignant *f*B, *g*C, on achèvera le carré.

Si les points de fuite sont inaccessibles *(fig. 23)*, on mène les verticales C*c*, B*b*, et on prolonge BA jusqu'à sa rencontre avec la première au point M.

On évalue le rapport de MC à C*c*, et sur la verticale B*b* on prend le point *n* qui partage cette droite dans le même rapport. On joint ensuite C et *n*. On fait une construction analogue pour l'autre côté BK.

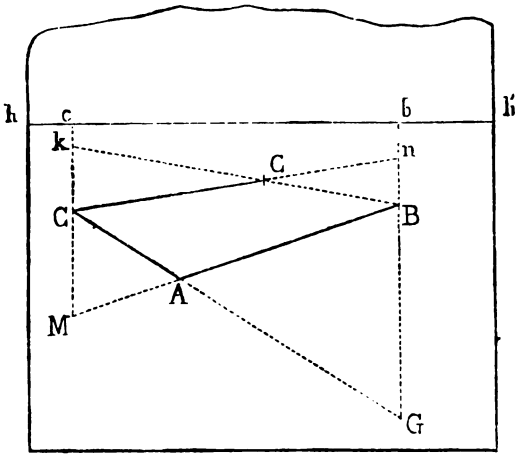


Fig. 23.

En résumé, vous le voyez, cela se ramène toujours à des évaluations de rapports.

Je n'entrerai pas dans plus de détails au sujet de ces exercices préliminaires ; je ne veux pas vous montrer comment il convient de faire dessiner une circonférence ni deux cercles concentriques. Je serais heureux si je vous avais convaincus de la nécessité impérieuse où se trouve le professeur de faire représenter en perspective ces éléments plans, déjà bien assez difficiles à observer par eux-mêmes, avant d'aborder la représentation de solides géométriques ou d'objets simples, et de la nécessité non moins grande d'avoir, au début, sur des figures à deux dimensions, rompu les élèves à ces appréciations de rapports sans lesquels il est impossible de jamais dessiner juste.

C'est alors seulement que l'élève dessinera les solides que voici : un cube, un prisme, une pyramide, un cylindre, un cône. C'est avec intention que l'on a construit ces modèles en fil de fer. Leur étude doit précéder celle des mêmes modèles en plâtre.

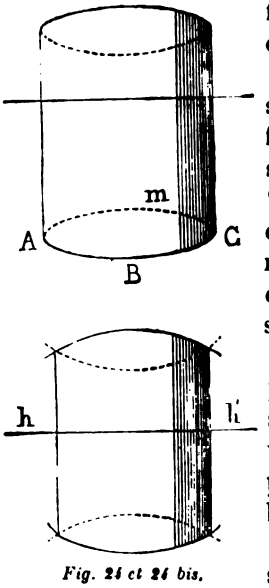


Fig. 24 et 24 bis.

Avec eux, toutes les lignes ou arêtes sont vues, et l'élève ne commettra pas la faute, si fréquente, de faire rencontrer sous un angle vif, comme sur la figure 24 *bis*, la circonférence de base d'un cylindre et le contour apparent de ce même cylindre, tandis que la jonction doit être faite tangentiellement comme sur la figure 24.

Grâce aux solides en fil de fer, l'élève prendra l'habitude, quand il dessinera un solide plein, de prolonger les lignes qu'il voit jusque dans la région qu'il ne voit pas, en observant la loi de tangence avec les contours apparents.

Nous voici arrivés aux paragraphes suivants du programme :

« *Représentation géométrale au trait, et représentation perspective au trait, puis avec les ombres, de solides géométriques et d'objets usuels simples.* »

Je vous ai dit pourquoi on tenait à ce que la représentation géométrale marchât de front avec la représentation perspective. Il y a un double intérêt à opérer ainsi. Un intérêt pédagogique, parce que l'intelligence de la perspective sera fortifiée par l'étude de la représentation géométrale ; un intérêt pratique, parce que les enfants qui sortent des établissements d'instruction publique doivent avoir des notions sur un mode de dessin presque exclusivement employé dans l'industrie.

Pourquoi dit-on que les dessins géométraux ne seront pas ombrés, tandis que les dessins perspectifs le seront?

C'est parce que le dessin géométral étant un dessin de convention, les ombres ne peuvent y être déterminées que par des tracés de géométrie descriptive, tandis que dans un dessin

perspectif elles peuvent et doivent être observées et par conséquent rendues comme le reste.

Je suis amené à vous dire quelques mots de cette étude des ombres.

Il est absolument indispensable qu'elle ne soit entreprise que d'après les modèles en relief. L'élève ne doit chercher à rendre un effet d'ombre et de lumière qu'après l'avoir observé sur le relief.

Il faut apporter dans l'étude des ombres autant de méthode que dans celle des lignes. Voici un aperçu de ce que l'on pourrait faire.

Les élèves ont dessiné les principaux solides géométriques en fil de fer; on les met alors en présence des mêmes solides en plâtre, en faisant en sorte qu'ils soient parfaitement éclairés, par une lumière franche, unique, dégagée, s'il est possible, de toute espèce de reflets. Dans ces conditions, la séparation des parties qui sont dans l'ombre et de celles qui sont en lumière est parfaitement nette. Le professeur fait alors observer d'une part les ombres propres au solide, d'autre part les ombres qu'il porte sur le plan qui le supporte ou sur la surface qui lui sert de fond. En même temps, il fait comprendre aux élèves la marche des rayons lumineux dans l'espace. Il les habitue ainsi à ne pas observer un effet d'ombre et de lumière sans se rendre compte en même temps de la position de la source de lumière par rapport à l'objet qu'elle éclaire.

Les premières études se feront sur le cube; viendront ensuite le prisme et la pyramide, c'est-à-dire des solides ne présentant que des surfaces planes. Le professeur devra exiger de ses élèves que dans ces premières études ils se contentent de bien délimiter les ombres. Il ne les laissera pas charbonner. De simples tons gris, légers, seront d'abord passés sur les parties ombrées, qu'ils recouvriront d'une teinte uniforme. Des additions successives de gris donneront naissance aux demi-teintes. Les vigueurs et les clartés ne devront être mises qu'en dernier lieu. Il importe essentiellement que, dès le début, sur ces modèles très élémentaires, les élèves prennent l'habitude de masser les ombres, de telle sorte qu'après un certain temps passé sur ce travail, temps qui doit être aussi court que possible, un effet d'ensemble soit

obtenu qu'il ne restera plus qu'à perfectionner, mais en opérant partout à la fois. Il ne faut pas que l'élève s'imagine qu'il peut finir un coin de son dessin alors que tout le reste n'est même pas ébauché. Qu'il soit bien convaincu qu'un dessin forme un tout, dans ses effets aussi bien que dans ses lignes, et qu'on ne peut juger de ce tout qu'à la condition que rien n'y manque. Qu'il sache bien que toutes les parties se tiennent entre elles, et forment une harmonie qu'une seule note discordante peut rompre.

J'ai dit que les solides limités par des surfaces planes constitueront les premiers modèles. Les solides à surfaces courbes viendront ensuite. Le cylindre succédera forcément au prisme dont il dérive; le cône ne viendra qu'après la pyramide. Tandis que sur le prisme les élèves avaient observé des différences brusques dans les valeurs des différentes faces, sur le cylindre ils remarqueront des dégradations continues. Les leçons qu'un professeur pourrait faire à ce sujet sur la concordance des effets d'ombre, de lumière ou de demi-teintes observés en même temps sur les deux solides, seraient bien fécondes et bien intéressantes. Elles lui faciliteraient singulièrement pour l'avenir les explications qu'il devra donner quand il fera dessiner une figure.

Mais, je dois le dire, on n'a pas su encore se servir comme il le faut des solides géométriques que le ministère a distribués partout.

On les fait copier tant bien que mal. Quant à dégager de cette copie une leçon dans le véritable sens de ce mot, bien peu de professeurs ont su le faire. C'est une lacune, Messieurs, que vous devrez combler.

Aussitôt après les solides géométriques, les élèves pourront dessiner des objets usuels simples, qu'il est facile de se procurer dans toute école et dont vous avez quelques spécimens sous les yeux.

A partir de ce moment, le champ dans lequel nous pouvons choisir nos modèles s'agrandit de plus en plus.

Nous lisons dans le programme:

« *Copie de plâtres représentant des ornements plans d'un faible relief.* »

C'est qu'en effet nous sommes arrivés au point où il est bon, où il est même indispensable d'exercer les enfants sur autre chose

que sur des solides géométriques. Ces solides étaient nécessaires comme préparation ; mais maintenant que l'enfant sait voir, maintenant que nous sommes certains que les principes généraux de la perspective lui sont connus, qu'il a pris l'habitude de se rendre compte de tout ce qu'il observe, et que son œil est assez affiné pour être sensible aux délicatesses d'une œuvre d'art et assez prompt dans son action pour saisir immédiatement un ensemble, maintenant nous pouvons, et même nous devons le mettre en face de modèles ayant un caractère artistique.

Voici une collection de ces bas-reliefs que j'appelle individuels, parce qu'ils sont de dimension restreinte et qu'ils doivent le plus ordinairement être copiés par un seul élève à la fois. C'est la collection dite de l'*École des arts décoratifs*.

Les premiers modèles sont encore géométriques. Ce sont des entrelacements plans faisant une légère saillie sur un fond également plan. C'est presque encore un de ces modèles comme nous en avions lorsque nous ne nous occupions que de deux dimensions. Néanmoins cette légère saillie suffit pour donner lieu à des effets de perspective et d'ombres très intéressants. Voyez comme la lumière s'accroche finement sur les épaisseurs et comme ces ombres portées enlèvent légèrement les parties en saillie.

A l'École des arts décoratifs on fait d'abord copier ces modèles géométralement; puis on les place en biais, et ils apparaissent avec les effets ordinaires de perspective très accusés. Afin de rendre l'étude de ces modèles plus fructueuse, la direction de l'école a fait exécuter des modèles graphiés d'après ces bas-reliefs.

Chacun d'eux donne une représentation géométrale et une représentation perspective de l'objet. Mais, remarquez-le bien, le modèle graphié n'est pas là pour être copié par l'élève. Il est mis à sa disposition comme simple renseignement.

Ce que l'élève copie, c'est toujours le modèle en relief. Une difficulté vient-elle à se présenter à lui, il regarde le modèle graphié. Il y trouve la difficulté résolue d'une certaine manière. Il se rend compte de la solution qui est écrite ainsi devant ses yeux, et il applique au dessin qu'il fait d'après le relief la leçon qu'il vient de prendre.

Voilà, Messieurs, comment devront être conçus les rares, les très rares modèles graphiés dont vous pourrez vous servir à l'avenir, maintenant que vous aurez à votre disposition la riche collection de modèles en relief dont le ministère se montre si prodigue, et dont vous trouverez les principales pièces exposées dans cette salle.

Voici encore, dans le même ordre d'idées, la collection de bas-reliefs d'ornement que M. Charles Normand vient de faire mouler d'après ses dessins. Les premiers sont très simples et encore géométriques. Les courbes apparaissent dans ceux qui suivent, puis viennent les ornements empruntés au règne végétal, des entrelacements, des rinceaux, des palmettes, des lettres ornées. Le meilleur goût préside constamment à ces compositions, qui, d'ailleurs, sont presque toujours empruntés aux plus belles époques de l'art; car M. Normand a réussi à faire de sa collection de 40 modèles non seulement une série parfaitement graduée comme difficulté, mais encore une sorte de petit musée dans lequel sont classés chronologiquement des spécimens de sculpture décorative des différents styles.

Il ne faut pas, Messieurs, laisser trop longtemps les élèves copier des bas-reliefs, sous peine de les voir perdre les notions de perspective qu'ils ont acquises par l'étude des solides géométriques; c'est pourquoi vous voyez le programme nous dire aussitôt après :

« *Dessins d'après des fragments d'architecture · piédestaux, bases et fûts de colonnes, corniches.* »

Je n'ai rien à dire sur la manière dont ces exercices devront être dirigés, car je suis parfaitement certain que si les études premières ont été conduites comme je l'ai indiqué, il n'y aura plus de difficultés pour les élèves.

D'ailleurs je considère qu'à ce moment les études primaires sont terminées. Je n'irai donc pas au delà.

Le jeune homme qui poussera plus loin ses études de dessin, l'élève des lycées, et peut-être celui des écoles normales, abordera le dessin de la figure, mais alors sous la direction d'artistes; car il ne faudra pas généralement compter sur les instituteurs pour un enseignement aussi élevé.

Une voix bien autrement autorisée que la mienne vous dira,

dans une des prochaines séances, en face d'une statue antique que vous aurez à dessiner, comment vous devez comprendre cette partie supérieure de votre enseignement.

J'espère que rien de ce que j'ai dit aujourd'hui ne sera en contradiction avec les instructions que vous donnera, sur ce sujet notre inspecteur général, M. E. Guillaume. C'est pourquoi je lui demande la permission de terminer ma conférence en citant les paroles qu'il prononçait récemment à l'inauguration de l'École des Beaux-Arts de Bourges; paroles qui nous tracent, dans un langage éloquent, la voie dont nous ne devons pas nous écarter :

« L'art, dit M. Guillaume, est en possession d'une didactique spéciale. Il a son grand moyen d'action et d'expression, qui est le dessin. Le dessin, de sa nature, est exact, scientifique, autoritaire. Il représente, avec une précision irréfragable et à laquelle il faut se soumettre, les choses telles qu'elles sont ou telles qu'elles nous apparaissent. Pas une des figurations qu'il trace qui ne puisse être analysée, vérifiée, transmise, comprise, réalisée. Dans son acception géométrale, comme sous la forme perspective, le dessin s'écrit et se lit; il a le caractère d'une langue universelle. Entendu de la sorte, il devient une des bases de l'éducation, il est une partie de la légitime que toute société moderne doit à ses enfants, quelle que puisse être leur vocation ou leur destinée. L'art n'existerait pas, que le dessin serait encore un instrument indispensable pour la pensée ; dans le monde des formes imitées ou créées par l'homme, toute représentation et toute conception lui doivent leur sûreté. C'est un confident qui ne trompe pas la pensée; c'est un interprète qui ne manque pas de redire fidèlement ce qu'on l'a réellement chargé de transmettre. Et tout cela le dessin le doit à *ce qu'il est une science*. Et le bénéfice de tout ce que cette science porte en elle est assuré au plus grand nombre, si elle est énergiquement maintenue dans sa discipline au début de l'enseignement, et si sa partie primaire est entretenue et fortifiée par qui de droit comme en vertu d'une délégation formelle de l'Etat. »

Et il ajoute plus loin :

« Cette méthode si simple, si logique, si grammaticale, qui d'ailleurs est mise en pratique par les peuples qui sont nos rivaux

dans l'art et dans l'industrie avec un succès immense et menaçant. Cette méthode est quelquefois contestée chez nous. On dirait qu'en donnant au dessin toute sa sûreté on tende à rendre les esprits stériles. Serait-ce donc travailler contre les facultés créatrices que de les armer de moyens sans lesquels elles n'arriveraient jamais à exprimer leurs conceptions avec exactitude, et la correction serait-elle l'ennemie du génie? »

Ai-je réussi, Messieurs, à développer dans ce qu'elle a de primaire la méthode si largement indiquée dans ces paroles, et à vous persuader, si vous ne l'étiez déjà, que la science du dessin est abordable pour tous? Ma conviction sur ce point est profonde et inébranlable.

Je suis convaincu que l'avenir de l'enseignement du dessin est entre les mains des instituteurs, et que tous les enfants des écoles primaires ont le droit de recevoir cet enseignement; je pense que la nécessité de ne pas les faire attendre plus longtemps s'impose aujourd'hui d'une manière absolue, et j'ai la confiance la plus entière dans le succès qui attend ceux qui voudront se dévouer à cette œuvre.

Mon désir le plus ardent serait de vous voir partager cette conviction.

JULES PILLET.

PROJET DE PROGRAMME

POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

DANS LA PREMIÈRE ANNÉE DE L'ÉCOLE NORMALE (1)

Ce projet de programme est établi d'après les données suivantes :

1° La rentrée dans les écoles normales a lieu dans la première quinzaine d'octobre, et l'examen du brevet élémentaire dans la première quinzaine de juillet.

2° Le plan d'études des écoles normales attribue à l'étude de l'histoire quatre heures par semaine en première année.

3° Le programme officiel prescrit l'obligation de consacrer le premier trimestre aux temps antérieurs à 1610 ; le deuxième aux temps compris entre 1610 et 1789 ; le troisième à la période des temps dits contemporains.

4° D'autre part, il est prudent de réserver pour le travail de la revision une quinzaine de jours avant l'examen, et de finir le cours vers le 15 juin.

5° Enfin, sur les quatre heures dont le professeur d'histoire disposera pour son enseignement, il paraît indispensable qu'il en réserve au moins deux chaque semaine pour l'interrogation, la correction des devoirs, et le contrôle du travail des élèves.

Il ne lui restera donc qu'environ soixante à soixante-cinq heures pour son enseignement oral.

Première période (1er trimestre).

I. Explication des mots : France, patrie, unité nationale ; lecture sur la carte des grandes divisions historiques et des frontières de la France ; indication des dates capitales de l'histoire nationale.

(1) Les maîtres et maîtresses des écoles normales éprouvent toujours un embarras bien facile à comprendre, lorsque vient l'heure de distribuer le cours total de l'année en séries trimestrielles et en leçons hebdomadaires, conformes à la fois aux données du programme, à la nature du sujet et à ce que les élèves peuvent fournir de travail. Nous croyons rendre service à nos écoles en leur offrant, non comme un type absolu et partout applicable, mais comme un modèle utile, le programme que l'on va lire.

II. Géographie de la Gaule au temps de César. Mœurs, exploits des Gaulois; ce qui reste d'eux dans notre caractère, etc.
III. Conquête de la Gaule par César. Vercingétorix.
IV. Domination romaine en Gaule. Établissement du christianisme; ce qui reste des Romains sur notre sol, dans nos institutions, etc.
V. Invasions des Barbares en Gaule du IVe au VIe siècle; rôle prépondérant des Francs: Clovis.
VI. Les temps mérovingiens: principaux épisodes de l'histoire de la dynastie mérovingienne; conquêtes des Francs hors de la Gaule; lois, mœurs, institutions; rôle de l'Église.
VII. Charlemagne: ses ancêtres, ses conquêtes, ses lois; limites de sa domination; rôle de l'Église à cette époque.
VIII. Les successeurs de Charlemagne; démembrement de son empire. Dernières invasions en France: les Normands.
IX. Ce qu'on appelle féodalité : comment elle s'établit. Grands fiefs de France vers la fin du Xe siècle.
X. La France de Hugues Capet à Philippe-Auguste: conditions d'existence des villes et des campagnes; rôle de l'Église.
XI. Philippe-Auguste: lutte contre les rois d'Angleterre; guerre des Albigeois.
XII. Les Français aux Croisades: États fondés, familles connues; résultats appréciables.
XIII. État des campagnes et des villes vers le XIe et le XIIe siècle; corporations, communes; servage et roture; tailles et corvées. Caractère de la domination féodale. — Écoles ecclésiastiques. — L'art français (gothique).
XIV. Saint Louis.
XV. Fin de la dynastie capétienne directe: Philippe IV et Boniface. États-généraux; progrès du pouvoir royal; les apanages.
XVI. Les Valois. Guerre de Cent ans. Étienne Marcel.
XVII. Suite de la guerre de Cent ans; Charles V et Duguesclin; Armagnacs et Bourguignons.
XVIII. Fin de la guerre de Cent ans. Jeanne d'Arc. Charles VII. Jacques Cœur.
XIX. Louis XI et Charles le Téméraire.
XX. Charles VIII et Louis XII: guerres d'Italie.
XXI. François Ier; lutte contre Charles-Quint. Renaissance.
XXII. Henri II et ses fils: guerres de religion.
XXIII. Suite des guerres de religion: la Ligue, l'édit de Nantes.
XXIV. Henri IV et Sully: la France à la fin du XVIe siècle.

Deuxième période (2e trimestre).

XXV. Louis XIII et Richelieu.
XXVI. Guerre de Trente ans: période française et traité de Westphalie.

XXVII. La Fronde; Mazarin.
XXVIII. Louis XIV; Colbert.
XXIX. Louis XIV; Louvois, Vauban. Guerres jusqu'au traité de Nimègue.
XXX. Les lettres et les arts sous Louis XIV: principaux monuments, etc. Affaires religieuses: révocation de l'édit de Nantes, etc.
XXXI. Les guerres de 1678 à 1700.
XXXII. État intérieur du pays et guerres de 1700 à 1715.
XXXIII. La Régence: système de Law. Louis XV; le cardinal Fleury.
XXXIV. Guerres en Europe; commerce et guerres aux colonies: La Bourdonnaye, Dupleix. Traités de 1738 et 1748.
XXXV. La Guerre de Sept ans: perte des colonies.
XXXVI. Fin du règne de Louis XV: lettres et arts; état des finances; affaire des Jésuites; Choiseul et les parlements.
XXXVII. Louis XVI: ministère de Turgot.
XXXVIII. Suite du règne de Louis XVI: Guerre d'Amérique.
XXXIX. Suite du règne de Louis XVI de 1783 à 1789.
XL. État de la France en 1789: gouvernement. Les deux ordres privilégiés.
XLI. État de la France en 1789: l'impôt, la justice, l'armée, l'école; l'esprit public.
XLII. État de la France en 1789: les corporations ouvrières; les paysans; état de la propriété; droits féodaux.
XLIII. Élections et cahiers de 1789: révision des anciens États-généraux de 1302 à 1614.

Troisième période (3e trimestre).

XLIV. Les frontières de la France en 1789: anciennes provinces; colonies; anciennes divisions administratives.
XLV. Les États-généraux et la Constituante: principaux personnages; grandes journées de la Révolution.
XLVI. Institutions et réformes de la Constituante: la Constitution de 1791.
XLVII. La Législative, l'invasion, Valmy.
XLVIII. La Convention jusqu'en Thermidor.
XLIX. La Convention depuis Thermidor: constitution de l'an III; grandes créations de la Convention; les traités de Bâle.
L. Le Directoire.
LI. Le Consulat: guerres et institutions jusqu'en 1802; paix d'Amiens.
LII. Fin du Consulat.
LIII. L'Empire jusqu'en 1811.
LIV. L'Empire de 1811 à 1814.
LV. L'invasion; la première Restauration.
LVI. Les Cent jours; les traités de 1815.
LVII. Louis XVIII. La Charte.
LVIII. Charles X.

LIX. Révolution de 1830. Louis-Philippe.
LX. Conquête de l'Algérie: organisation et colonisation.
LXI. La Révolution de 1848: la République.
LXII. Le second Empire.
LXIII. Guerre de 1870-71.
LXIV. La République: lois constitutionnelles de 1875.
LXV. Frontières, colonies et possessions de la France.
LXVI et LXVII. Les arts, les sciences et les lettres au XIXe siècle. Industrie et agriculture.

Un Professeur.

LES ÉCOLES DE LA BASTIDE-DE-SEROU (ARIÈGE)

AVANT LA RÉVOLUTION (1619-1793)

Les documents authentiques trouvés aux archives de la mairie font remonter l'histoire de l'enseignement à la Bastide-de-Sérou jusqu'aux premières années du XVIIe siècle. Les registres des délibérations municipales, qui nous ont fourni les éléments de cette notice, ne commencent qu'en 1619. Cependant l'existence des écoles de la ville est antérieure à cette époque; la question scolaire ne se présente pas alors comme nouvelle, puisque nous voyons l'enseignement déjà régulièrement organisé. Mais qu'étaient ces écoles?

Les textes font défaut pour établir l'époque où elles ont été fondées et pour en faire connaître le régime. La charte des coutumes, accordée le 24 juin 1252, ne contient aucune clause relative à l'enseignement. Elle entre dans de nombreux détails d'administration; mais, comme les documents contemporains du même genre, elle ne se préoccupe pas de l'instruction populaire.

Ce n'est qu'à partir de Louis XIII que nous pouvons suivre pas à pas les efforts tentés par l'administration consulaire pour entretenir, à la Bastide-de-Sérou, un foyer d'instruction; c'était là une des principales préoccupations des magistrats municipaux. Le choix des maîtres était une des prérogatives qui leur tenait le plus au cœur. Plus d'une fois ils firent preuve d'une véritable indépendance envers l'autorité supérieure qui, en quelques circonstances, se vit obligée de rabattre de ses prétentions. Bien plus souvent aussi, dans ces luttes de pouvoir à pouvoir, le dernier mot ne restait pas aux consuls, dont les droits étaient méconnus. Nous avons dépouillé, en suivant l'ordre

chronologique, les cahiers des délibérations municipales : après avoir relevé tous les passages qui ont trait à l'enseignement, nous avons groupé les faits se rapportant à un même ordre d'idées, de manière à donner un tableau aussi exact que possible de l'organisation scolaire dans notre ville natale, pendant les deux derniers siècles (1619-1793).

Tous les ans, on renouvelait avec le maître ou régent le traité qui s'appelait *bail des escolles*. C'était un marché à forfait qui s'établissait entre le maître et l'administration consulaire. On ne craignait pas d'entrer dans les détails les plus minutieux.

Remarquons aussi que l'école était ouverte à toutes les classes de la société, et que la jeunesse de la ville était sans distinction appelée à bénéficier des avantages de l'enseignement. Le maître était en outre « tenu de recevoir aux escolles tous les enfants de la juridiction » (1746).

Nous allons passer successivement en revue les différentes parties de l'organisation scolaire, telle que nous la font connaître les documents que nous avons consultés.

I. — Les maîtres : premier régent, second ; choix, conditions exigées, traitement.

Les titres que portaient les maitres varièrent souvent. On les voit exercer leurs fonctions sous les diverses dénominations de *prebstre-régent, clerc tonsuré, escollier, escollier en philosoffie, diacre évangéliste, second baichelier en sçainte théologie, acolite, recteur, étudiant, maître écrivain*. Néanmoins, prêtres ou laïques, les maîtres étaient confondus sous le nom générique de *régent*.

Comme garantie de savoir, plusieurs d'entre eux se recommandaient particulièrement par les grades universitaires de docteur en droit (1632), docteur avocat (1651, 1751).

La communauté, voulant s'assurer de l'aptitude des régents, exigeait quelquefois d'eux un examen préalable qu'ils passaient devant une commission nommée *ad hoc*. « Baillent les escolles au susdit escollier qui a subi l'examen de sa capacité devant Guilhaume Amardheil, recteur ; Francois Doment, prebstre ; Villa, docteur en droict... ce matin, et bien doctement respondu à toutes les questions » (1653).

A côté du titulaire se trouvait le plus souvent un aide, ce qui prouve qu'un seul maître ne pouvait suffire aux exigences du service. Le nombre des élèves devait donc être relativement considérable.

Le choix des maîtres appartenait aux consuls. Ils le soumettaient ensuite au conseil politique, qui fixait en séance les conditions auxquelles les régents devaient strictement se conformer. Celles qui leur étaient imposées présentent quelques changements dans les termes servant à désigner le même objet. Ainsi répétées sous diverses formes, elles donnent la mesure exacte de la façon dont

l'administration consulaire comprenait la nécessité d'instruire les enfants du peuple. Si, comme on le verra plus loin, le programme était peu étendu, du moins chaque maître prenait l'engagement d'honneur de le suivre « avec toute fidélité, soing et dilligence » (1632), et faisait la promesse formelle « de s'acquitter le plus dignement possible de l'instruction et éducation de laditte jeunesse » (1653, 1658).

Les *honoraires* ou *gages* des régents étaient peu élevés. Le maître acceptait la régence « moyennant les gages accoustumés de cinquante escutz d'or, revenant à cent cinquante livres » (1620, 1624, 1651) ; 40 écus étaient attribués au premier régent et 10 au second, que l'on payait « à trois pactes égaux, sçavoir : le premier, le jour de la *Toussaint* ; le second, le jour de la *Chandelleur*, et le troisième, le jour de l'*Ascension* » (1620, 1624, 1632, 1665).

Lorsque la part du second n'était pas indiquée dans le bail, le premier régent la fixait à son gré : « cinquante escutz d'or sur lesquels il était tenu de prendre les honoraires du second » (1650) ; — cent cinquante livres (1666) ; — « aux gages de cent quatre-vingt livres, laquelle somme a été accordée audit Rouède, sous le bon plaisir de monseigneur l'intendant, par rapport à la cherté des vivres » (1746, 1748).

D'autres fois, et le plus communément, les honoraires de chaque maître étaient déterminés à l'avance ; mais le traitement pouvait varier d'une année à l'autre ; il augmentait ou diminuait, sans doute, suivant le zèle ou la valeur des maîtres qui acceptaient la charge.

«... Et ce moyennant la somme de cent cinquante livres que les sieurs Consuls et Scindic seront tenus de payer, sçavoir : au premier régent, la somme de huitante livres ; au second régent, la somme de septante livres » (1667).

En 1706, nous voyons que 110 livres sont attribuées au premier et 40 au second régent ; en 1763, 140 au premier, 60 au second. En 1770, les gages sont « portés à 250 livres, vu la cherté des vivres, » et le second reçoit 80 livres. C'était bien peu sans doute, puisqu'à ces honoraires ne s'ajoutait aucune rétribution scolaire payée par les élèves. L'enseignement était donc gratuit ; et, à cette époque, à La Bastide du moins, la question n'était même pas discutée.

Parfois, l'intendant avait la prétention de diminuer les honoraires du régent. Le conseil les rétablissait intégralement, « veu son assiduité et qu'il n'est pas de moindre *estoffe* que les autres » (1666).

La modicité des gages motivait probablement le changement fréquent des maîtres, plus encore peut-être que l'obligation dans laquelle se trouvait la communauté de procéder tous les ans au renouvellement des contrats passés avec les personnes chargées à divers titres d'un service public.

II. — Bail : autorité compétente pour le rédiger, formalités, autorisation.

Quand le régent avait fait ses preuves et avait été agréé, il se présentait devant le conseil politique de la commune, que présidaient les consuls assistés du syndic. C'est alors que l'on passait avec lui le traité connu sous le nom de *bail de la régence des escolles*. En général, cet acte, passé le 24 juin, produisait son effet à partir du 1er juillet suivant; c'était de règle, mais il n'est pas rare d'en trouver à des dates postérieures. La délibération qui en tenait lieu se rédigeait séance tenante: «... A La Bastide-de-Sérou, au pays de Foix et dans la maison commune de ladite ville par devant moi secrétaire soussigné (1620), — et tesmoins bas nommés (1622), — constitués en personne (1624), — de leur bon gré, pure et franche volonté (1632), — suivant le pouvoir à eux donné par la dellibération du conseil général tenu en laditte ville au mois de juin dernier (1632, 1650), — aux pactes et conditions suivantes (1653, 1656). »

On appelait parfois un notaire pour passer le bail des écoles: « ... A La Bastide-de-Sérou, maison commune d'icelle, au pays de Foix, régnant notre très chrétien prince Louis, par la grâce de Dieu, roy de France et de Navarre, par devant moy notaire royal et soubsigné, et témoins bas nommés... en personne constituée » (1653, 1654, 1655).

Les baux n'étaient passés que « pour le temps et espace d'une année »; mais ils étaient susceptibles de renouvellement avec le même titulaire, qui devait se soumettre aux mêmes formalités avant de recevoir une nouvelle investiture. Cet *instrument* n'était valable qu'après avoir été soumis à l'assentiment de l'évêque; et, dans la plupart des cas, celui-ci ne faisait que ratifier le choix du candidat présenté par le conseil. Alors seulement pouvait avoir lieu l'installation officielle. Jusque-là la nomination était provisoire.

Nous remarquons que le curé ou recteur de la ville assistait à la plupart des séances du conseil, et notamment à celles où l'on s'occupait des régents. La signature du recteur précède celles des consuls, et sa présence semble devoir assurer l'acceptation des propositions faites à l'évêque ou à ses vicaires généraux, chargés au besoin de représenter leur supérieur (1646).

Si le postulant ne convient pas à l'autorité diocésaine, l'autorisation n'est pas accordée. Alors on voit des protestations du conseil se produire sans retard. Il ne peut pas admettre la prétention du prélat « qui veut s'approprier la nomination des régents ». La communauté, étant seule à fournir le traitement, prétend aussi avoir le choix du titulaire (1644); c'était un droit dont elle ne voulait point se dessaisir.

Pour maintenir le candidat présenté, les raisons ne manquent pas : « Il a subi l'examen de sa capacité, — il est de bonnes vie

et mœurs, — il jouit de la confiance des familles, — les écoles demeureront fermées, — attendu qu'il est de qualité requise » (1668). Néanmoins, dans ses protestations, le conseil se montre toujours plein de déférence pour l'autorité épiscopale; il n'a recours qu'aux formules de respect et de soumission.

En 1710 se produisent des difficultés au sujet du sieur Jean Gailhard, clerc tonsuré, qui dirige la régence depuis deux ans, mais qui a déplu, paraît-il. Il a pourtant, dit le conseil, « faict sa fonction en homme de bien et d'honneur, tant par ses examples que esducation, a lesgard de la jeunesse. » Mais « veu la confusion et le désordre quy se trouve a l'esgard de la regence », le conseil prie l'évêque d'envoyer « tel subjet qui lui conviendra », en spécifiant qu'il se réserve toujours le droit de nomination. Pendant ce temps, les enfants n'avaient pas de maître; aussi, après une vaine résistance, le conseil dut-il céder afin de ne pas nuire aux intérêts des écoles qui, à cette époque (1711), « vaquèrent quatre mois et demi, faute d'y avoir pourvu de bonne heure ».

Dans une autre circonstance, mécontent de voir que la municipalité tenait à sa proposition, un membre du conseil donna sa démission; mais l'évêque, d'accord peut-être avec ce dernier, ayant maintenu sa décision, le conseil fut obligé de s'incliner, et dut présenter trois mois après un autre candidat (1764, 1765).

Cette suprématie de l'évêque exista longtemps et demeura inébranlable. On comprend aisément que, par ce temps de prosélytisme religieux, l'évêque tînt à surveiller de très près l'enseignement et les maîtres chargés de le donner. Ne fallait-il pas s'assurer s'ils étaient orthodoxes? Mais on sent que les efforts de nos édiles tendent à s'affranchir de ce contrôle qui les gêne dans leur administration; l'on voit enfin qu'en maintes circonstances ils ne craignent pas de revendiquer pour eux la responsabilité de leurs actes, et ils la veulent entière. A La Bastide, comme ailleurs, un souffle précurseur de 89 passe déjà dans les esprits.

Enfin, en hommes bien avisés qu'ils étaient, et pour assurer l'exécution du contrat dans toutes ses parties, les consuls n'avaient garde d'oublier d'insérer cette clause finale à chaque renouvellement de bail : «... Et pour ce dessus garder et observer, les dicts consuls et syndics ont obligé les biens de la communauté, et lesdicts sieurs... les leurs exprès qu'ont soubmis a toutes rigueurs de justice et ainsi l'ont juré » (1620, 1624, 1650).

III. — Programme.

En lisant attentivement les contrats, on voit que rien n'était laissé au hasard; on réglait tout à l'avance; aucun détail n'échappait à la vigilance des consuls.

Pour la majorité des écoliers, les matières étaient extrêmement restreintes, et, par suite, les résultats obtenus bien médiocres, car

c'était seulement un petit nombre d'élèves qui avaient la facilité de poursuivre les études classiques et d'arriver à la connaissance du latin, du grec et des autres sciences qui en forment le complément indispensable. Cependant l'enfant intelligent pouvait arriver; car plusieurs, sortis des rangs du peuple, parvinrent à acquérir des grades universitaires. Ceux des écoliers qui étaient assez heureux pour sortir de l'ornière avaient l'immense avantage de n'avoir pas à quitter le foyer domestique, et par conséquent de n'occasionner aucune dépense à leurs parents, pour suivre les cours d'enseignement secondaire que les maîtres étaient en état de donner sur place. C'est ce qui a fait dire à M. Villemain « qu'aujourd'hui il est plus difficile qu'avant la Révolution à un jeune homme capable, mais pauvre, de surgir individuellement ». Tout récemment, M. Jules Simon disait à son tour: « En somme, il y avait en France, avant la Révolution, une élite très cultivée, une masse très ignorante (1). »

Voici, au sujet du caractère de l'enseignement, quelques citations relevées textuellement dans plusieurs délibérations.

Après s'être pourvu d'un second offrant toutes les garanties de savoir et de moralité, « le pieux Doment s'engage à instruire la jeunesse d'icelle tant en la grammaire que escripre et lire » (1620, 1624, 1651).

« ... Ont baillé et baillent les escolles... à M. Simphorian Blanchet docteur en droict et Jean Blanchet, son fils et son second, pour apprendre la jeunesse à lire, escrire, à la grammaire » (1632).

« ... Baillent (les consuls) par la teneur du présent acte, à M. Baron, les escolles pour y aprandre et enseigner les escolliers d'icelle, à lire et escripre que (*sic*) de la grammaire à ceux qui en auront la capasité et intention den aprendre » (1650).

« ... Messire Jacques Sans, escollier en philosophie, sera tenu, et ainsi l'a promis, d'enseigner la gramère aux plus principaux et autres qui estudient à icelle, ensamble d'enseigner le reste des autres escolliers à lire, escrire l'A-B-C » (1653).

« ... Ledict M. Dangeyroux sera tenu, et ainsi le promet, de bien et fidèlement instruire et enseigner tous les enfants escolliers... capables d'entrer en classe, et ce, suivant leur capasité et suffizence, et les pousser aux lettres le mieux qu'il lui sera possible, tant aux grammairiens que à ceux qui ne voudront qu'apprendre à lire et escrire que aux alphebets et abécédaires » (1653). — « ... Instruire les abessederes et ceux qui liront en latin » (1656). — « ... Enseigner et endoctriner les enfants escolliers » (1668). — « Enseigner tant le latin que le grec et français que A-B-C, de la même façon que ses prédécesseurs en ont huzé » (1666).

Les sieurs Alciat et Gailhard devaient enseigner « le latin et escripre aux enfants de cette ville et consulat dicelle » (1706). —

(1) Académie des sciences morales et politiques, séance du 21 janvier 1882.

«... Larithmatique » (1710). — «... La lecture, lire le françois, lire le latin, écrire et l'alphabet » (1746).

On arriva ainsi jusqu'à la Révolution sans modifier le programme. Nous terminons enfin cette longue énumération, qu'il ne nous paraît pas hors de propos de résumer par une citation caractéristique de 1793. On devait alors enseigner aux enfants « l'arithmétique, la lecture, l'écriture, les droits de l'homme, la constitution, les actes héroïques et toutes les connaissances absolument nécessaires pour former le bon citoyen ».

IV. — Enseignement religieux, morale, discipline.

L'instruction religieuse tenait une grande place dans le programme. Le maître devait habituer ses élèves aux exercices de piété et mener de front l'enseignement du catéchisme et celui des autres matières. Nous l'avons déjà vu, l'action de la municipalité était quelquefois entravée par le clergé qui avait la haute main sur les écoles de tout ordre. Mais, s'il y avait parfois dissentiment entre les deux pouvoirs, c'était plutôt à cause des personnes qu'à propos des choses de l'école. On était parfaitement d'accord sur le fond et la forme à donner à l'enseignement; c'est pourquoi il avait un caractère essentiellement religieux et catholique.

D'ailleurs quelques citations édifieront mieux sur les intentions des administrateurs en confiant l'école à un régent:

«... Il (le maître) apprendra aussi à prier Dieu aux petits enfants, comme aussi le Pater, l'Ave Maria et la Croyance » (1620); — « le Credo (1) et autres oraisons » (1624).

«... Ont promis lesdits Blanchet dadmener les escolliers et les conduire chascun jour de la sepmaine à prier Dieu dans leglize et autres jours de festes pour le divin office, avec toute modestie » (1632). — «... Les eslever a bonne doctrine et principalement en la crainte de Dieu... et aux capables, leur faire dire par cœur la doctrine chrestienne » (1653). — «... De plus (le maître) conduira les escolliers, tous les matins sortant de classe, à l'esglise paroissiale pour icelui les faire prier Dieu durant un quart d'heure, et après, les congédiera, ce que semblablement faira aux vespres des samedis et dimanches, aux grandes messes, comme aussi aux festes choumables. Les faira tenir à l'endroict quy est destiné pour le régent et escolliers... sans mener aulcun bruit ny caquet » (1653, 1656, 1659).

«... Les conduire à lesglise pour rendre action de grasse » (1656); — « comme aussi a ranc » (1658, 1659). — «... Sortant du college, les mener dans lesglise pour y prier Dieu » (1668)... « et aux processions » (1706, 1710). — «... Les dicts Alciat et Gailhard enseigneront les principes de nostre foy » (1706). — «... Tous les jours ouvrables les

(1) Credo ou croyance, c'est la même chose.

escolliers iront à la messe deux fois la semaine... fairont la prière en entrant et en sortant... fairont dire le catéchisme » (1744, 1748). — «... Le maître enseignera la religion. »

L'éducation morale donnée à la jeunesse est caractérisée tout entière dans les passages suivants des baux de 1620, 1651 et 1668. Les maîtres avaient pour mission expresse de « faire corriger et réprimer de toutes sortes de visces et desbauches » (1620)... « et à cet effet d'y apporter tout ce qui sera de leur pouvoir pour l'édification du public et instruction de la jeunesse » (1626-1651). — « Enseigner la vertu... leur administrer des corrections salutaires et profitables à tous » (1668).

On voit qu'à cette époque la férule était non seulement permise, mais recommandée aux maîtres. Ce moyen disciplinaire paraît avoir été le seul reconnu capable de réprimer les écarts des écoliers dont la conduite laissait à désirer. Les maîtres devaient les faire « tenir en la crainte de Dieu et dans le devoir descoliers, et les civiliser et generalement faire tout ce que regents sont obligés de faire selon leur pouvoir et leur capacité » (1656). — « ... Ledict Bonzom... fera tenir iceulx escolliers en respect et en estat » (1667). « ... Avec la modestie et dessence requize » (1668, 1706).

V. — Durée des classes, surveillance, contrôle, vacances.

Pour rendre l'école accessible à tous, et le travail moins fastidieux, on eut l'idée d'établir trois classes par jour et d'éviter ainsi les longues séances. La première classe était suivie d'une pause de trois heures, la seconde d'une pause d'une heure et demie.

Il est assez curieux de voir soulever alors une question qui ne paraît pas être définitivement résolue puisque, récemment encore, les instituteurs ont eu à la traiter dans leurs conférences. Les maîtres promettent « de faire trois lessons le jour pendant la saison que le temps est long, qui sera depuis la feste de la Saint-Jean, jusques au 15 de novembre; et depuis ce temps deux lessons jusques à la moitié du mois de février, sçavoir : au temps long, entreront le matin à six heures et demie et sortiront à neuf; laprès disnée, entreront à midi et sortiront à une heure et demie; et sur le soir, entreront à trois et sortiront à cinq; et pour le temps court, entreront à sept heures le matin et sortiront à dix; et laprès disnée, entreront à une heure et sortiront à quatre... fors les jeudi et samedy quils nentreront que le matin à cause des vespres du samedy » (1620, 1624).

Il convient de remarquer que ce moyen d'attirer les élèves dans les classes ne fut pas longtemps mis en pratique; les résultats ne répondirent peut-être pas à l'espoir que l'on en avait conçu ; on diminua même le nombre d'heures de classe consacrées aux études.

Nous voyons, en effet, un peu plus tard, que le régent « sera tenu de faire deux lessons tous les jours. La première entrera à sept heures et

sortira à neuf ; et laprès disnée, entrera à deux et sortira à quatre, fors jeudy et samedy quy ny aura quune lesson le matin ; et les jours de festes, ny en aura point, sinon quil sera tenu de se tenir au colliege ou ses dicts escolliers se randront pour les conduire à leglise » (1650, 1651). « Entrera sur les deux heures du soir ; en sortira à quatre heures frappées » (1653). «... Les escolliers y resteront davantage s'il est besoin pour l'instruction de la jeunesse » (1661). — «... Sont tenus (les maîtres) leur dire la lesson deux fois le jour et entrer au college, excepté les jours quy ne sont de coutume » (1667). — « Et le jeudi pour remplacer les jours de feste... continueront la classe jusqua Notre-Dame de septembre » (1766).

Après que les conditions de moralité et de capacité étaient reconnues satisfaisantes, on exigeait encore des maîtres une grande ponctualité dans l'exercice de leur charge, qu'ils devaient avoir le soin de remplir « quand même il ny auroit quun escollier » (1774).

Le premier régent devait en outre exercer une surveillance active sur le maître appelé à le seconder dans la direction de l'école ; il devait faire dire « deux fois la semaine la leçon aux escolliers de la seconde escolle » (1744).

La municipalité entendait d'ailleurs contrôler de son côté l'exactitude et le travail des maîtres : « Se réservant la communauté », est-il dit dans le bail, « de faire la visite des escolles toutes les fois qu'ils (les consuls) le jugeront convenable » (1744).

Les vacances se réglaient comme l'indiquent les citations suivantes : «... Comme aussy ne pourront donner vacassion que durant huit jours, sçavoir : aux vendanges, a la Nouël, a Pâques » (1651). — «... Ne pourra donner vacance que aux vendanges et a la fin de laditte année » (1659). — «... Et ne pourront leur donner vacassion que trois fois dans l'année... cinq jours chaque fois » (1668). — « ...Les jours de vigile, jeudi et samedi, les escolliers nentreront qu'une fois » (1662).

VI. — Le local.

Par les nombreux détails que nous avons essayé de mettre en relief dans notre étude, nos lecteurs ont pu apprécier comment l'enseignement était donné dans l'école de la Bastide-de-Sérou pendant les siècles qui ont précédé la Révolution. Il nous reste à parler du local.

Il ne nous est pas possible de dire si la commune a toujours logé ses régents, qui prirent en 1765 « le logement aux casernes » : c'est la seule notice que nous ayons pu recueillir à ce sujet. En 1668, on avait déjà abandonné la grande salle de l'*hospital*, réservée jusque-là aux écoles, pour faire place à une caserne.

Nous trouvons, dans une délibération du 17 prairial an IV de la République, que les classes avaient été transférées dans l'ancien presbytère. Ce local était le seul dans la ville en ce moment qui

pût servir à leur usage; et, en vertu de la loi du 23 brumaire, article 5, le conseil demandait de ne pas le comprendre dans la vente des biens nationaux. On s'adressa donc à l'administration départementale afin d'obtenir que cette habitation fût réservée et affectée à l'*école primaire*.

Dans ses considérants, le conseil n'oublie pas de faire remarquer que dans le canton il n'existe qu'une seule école pour une population supérieure à 5000 âmes. Si l'on ne peut conserver ce local à sa destination actuelle, « l'instituteur de la ville se retirera et l'ignorance la plus crasse se perpétuera dans le canton, où il est très peu d'individus qui sachent lire et écrire, et où l'on ne trouve déjà presque personne capable de faire les fonctions d'officier public et de recevoir les actes de naissance, mariage, décès. »

Tels sont les résultats obtenus après une période de 172 ans.

Cette situation n'avait pas sensiblement changé en 1829; car, d'après certains documents trouvés aux archives, relatifs aux choses de l'enseignement, la plupart des communes du canton n'avaient ni maîtres, ni écoles.

VII. — Enseignement des filles.

La création de l'école des filles remonte à peine à l'année 1758; du moins, rien ne révèle l'existence antérieure de cet enseignement à La Bastide. Voici d'ailleurs dans quelles conditions il fut créé: Messire Jean de Morteaux, abbé de Combelongue, par son testament de 1741, légua 200 livres aux *Dames hospitalières* de Foix, laissant en outre les deux tiers de ses biens aux pauvres de La Bastide et l'autre tiers à ceux de Montagagne. Les 200 livres durent être payées aussitôt après l'établissement de ces dames dans la ville, à la charge par elles de « donner aux filles toute *l'éducation dont elles sont capables, à lire, à écrire et soigner les malades* » (28 septembre 1758). Après qu'on eut obtenu l'assentiment préalable de l'évêque de Couserans, l'installation put se faire; et depuis lors nous n'avons pu découvrir que le nom de deux maîtresses. L'une apparaît en 1765, et l'autre en l'an III de la République. Grâce à la libéralité de l'abbé de Combelongue, l'école demeura gratuite, mais les prescriptions du testateur ne furent pas toujours observées. Vers 1821, la direction de l'école passa aux mains des dames de Nevers, qui l'ont conservée depuis.

R. Rumeau,

Directeur de l'école laïque de Grenade (Haute-Garonne).

CORRESPONDANCE ET COMMUNICATIONS

Nous avons reçu un certain nombre de lettres relatives à l'article de M. Jacoulet sur l'*éducation professionnelle des élèves-maîtres*.

Un de nos correspondants, M. l'inspecteur primaire Gausserand, trouve les critiques de M. Jacoulet parfaitement fondées, mais n'admet pas que les moyens proposés pour remédier au mal soient efficaces. M. Jacoulet voudrait que les candidats aux écoles normales fussent pourvus du brevet élémentaire; mais ce serait un obstacle au recrutement de ces écoles. Il semblerait plus simple à M. Gausserand « de dispenser du brevet élémentaire les élèves admis définitivement à l'école normale, à la condition expresse toutefois qu'ils obtiendraient le brevet supérieur à la fin de leurs études : qui peut le plus peut le moins. » Une autre proposition de M. Jacoulet consiste à exiger que les élèves-maîtres se présentent, à la fin de leur deuxième année, à l'examen du brevet supérieur; un sursis de six mois serait accordé à ceux qui échoueraient; à la fin de la troisième année les élèves subiraient l'examen du certificat d'aptitude pédagogique. « Mais que fera-t-on, objecte notre correspondant, des élèves-maîtres qui, refusés définitivement à l'examen du brevet supérieur, devront nécessairement quitter l'école, après un séjour de deux ans et demi, munis seulement du brevet élémentaire? Leur donner quand même un emploi serait une contradiction et une inconséquence : une contradiction, puisqu'on introduirait dans l'enseignement des jeunes gens qu'on aurait déclarés incapables d'enseigner; une inconséquence, car, en les renvoyant de l'école normale avant la fin de la troisième année, on les aurait empêchés d'acquérir précisément les connaissances professionnelles qui leur sont indispensables. D'autre part, les exclure de l'enseignement serait une illégalité et une injustice : une illégalité, car ils remplissent en réalité toutes les conditions exigées par la loi; une injustice, parce que l'on se verrait souvent obligé de recruter le personnel enseignant parmi les jeunes gens récemment brevetés, qui n'auraient ni le mérite ni même les droits de ceux qui ont déjà passé deux ans et demi à l'école normale... La part faite à l'éducation professionnelle dans le projet de M. Jacoulet serait en réalité bien insignifiante : sur trois années, deux seraient exclusivement consacrées à l'instruction générale, et encore on accorderait un sursis de six mois aux élèves qui échoueraient à l'examen du brevet supérieur. Que resterait-il donc pour l'éducation professionnelle? Il est vrai que les précautions sont prises pour regagner le temps perdu ; mais nous nous demandons comment les élèves-maîtres, obligés d'assister à toutes les classes de l'école annexe, de les préparer en commun, de discuter les leçons à la fin

de chaque journée, trouveraient encore le temps de suivre les cours de pédagogie, de psychologie, de législation et d'administration scolaires, des conférences littéraires, scientifiques et de méthodologie, de préparer enfin et de faire des leçons aux élèves de première année ? »

Voici les conclusions de M. Gausserand :

« L'éducation pratique comprend deux parties bien distinctes : l'enseignement et la direction de l'école.

» L'enseignement est bien certainement la partie la plus importante et la plus difficile. Mais est-il besoin, pour apprendre à enseigner, de passer des journées entières à l'école d'application ? Ne pourrait-on procéder par leçons isolées de 20, 30 minutes au plus ? Prenons, par exemple, une leçon de grammaire. Le directeur de l'école annexe ou le professeur chargé de l'enseignement du français prépare la leçon en présence des élèves de première ou de deuxième année. Il leur indique comment ils doivent s'y prendre pour exposer la leçon, pour l'expliquer, pour interroger les enfants. On se rend de là à l'école d'application, où un des élèves-maîtres, désigné d'avance, fait la leçon convenue, suivie d'un examen critique en commun. Il nous semble que des exercices de ce genre suffiraient pour les deux premières années. Tout le monde en profiterait, et personne n'en souffrirait.

» La direction serait réservée aux élèves de troisième année. Pour exercer à la fois le plus d'élèves possible, on pourrait procéder par sectionnement. Supposons une école annexe de 60 enfants, avec 20 élèves dans chacun des trois cours. On formerait quatre sections de 15 élèves avec 5 enfants dans chaque cours. Nous aurions ainsi quatre classes complètes, ce qui nous permettrait de faire fonctionner simultanément quatre élèves-maîtres.

» Ce ne sont là que de simples indications se rapportant à des réformes qui, selon nous, n'ont qu'une importance relative.

» La réforme primordiale doit porter sur le personnel. Ayez de bons directeurs et de bons professeurs, vous aurez de bons instituteurs. Malheureusement, les professeurs d'école normale n'ont pas assez de stabilité ; ils ne font que paraître et disparaître, laissant les directeurs aux abois. Le professorat n'est plus considéré, par les jeunes surtout, que comme un pis-aller, une carrière de transition qu'ils cherchent à quitter le plus tôt possible. Dans ces conditions, il n'est pas possible d'obtenir de bons résultats.

» Si l'on veut de bons professeurs d'école normale, il faut, comme pour les lycées et les collèges, faire de l'enseignement une carrière en quelque sorte spéciale, et, pour que ceux qui y sont entrés ne soient pas tentés d'en sortir à tout propos, il faut les y maintenir avec des chaînes d'argent. »

Un second correspondant, maître-adjoint dans une école normale,

déclare approuver en principe les réformes proposées par M. Jacoulet, mais il pense qu'il serait prudent :

1° De n'appliquer ces réformes que lorsque le nouveau plan d'études primaires aura produit de sérieux résultats, c'est-à-dire dans trois ans environ ;

2° De faire porter, à l'avenir, l'examen du brevet élémentaire sur toutes les matières du nouveau programme des écoles primaires ;

3° De reporter à dix-huit ans l'âge d'admission à l'école normale.

M. Gromaire, directeur de l'école normale de Mende, nous adresse quelques réflexions sur la mission de l'école normale, sur l'organisation de l'école annexe, sur la meilleure manière d'organiser l'enseignement théorique de la pédagogie, etc. Nous donnons ci-dessous un passage de sa lettre relatif à l'école annexe :

« Il importe que l'école annexe soit une école modèle de tous points. Malheureusement il semble qu'on ait choisi, pour diriger ces écoles, des maîtres n'ayant pas le brevet complet, de peur qu'ils n'aspirent au professorat ; beaucoup n'ont pas le titre qui permettrait de leur faire une situation supérieure... Le maître de l'école annexe pourrait être chargé des leçons de méthodologie, quoique le directeur dût être au courant de la marche de l'école ; dans tous les cas, le maître ferait chaque semaine une conférence sur les défauts ou les omissions journalières qui échapperaient au directeur, et dont lui-même prendrait note à chaque instant.

» Tous les élèves-maîtres, à tour de rôle, iraient à l'école annexe à raison d'un élève de première, un de seconde et deux de troisième année jusqu'aux examens d'avril, et, dès le second tour, l'élève de première année prendrait lui-même part aux leçons et enseignerait. A partir de cette époque et jusqu'aux grandes vacances, toute la troisième année, si elle n'était pas trop nombreuse, ou la moitié le matin et l'autre moitié le soir (en alternant de semaine en semaine), irait à l'école annexe. Chacun dirigerait ou ferait une leçon d'après un roulement établi, et les questions de méthodologie seraient traitées par écrit.

» Les élèves de première année qui n'auraient pas le brevet seraient obligés de se présenter à la session d'avril, et, s'ils échouaient, seraient rendus à leurs familles. A partir de la session d'avril, les cours de première année auraient lieu sans préoccupation aucune du brevet élémentaire. Les élèves de troisième année se présenteraient tous à la session d'avril pour le brevet supérieur, et tous aussi, avant de quitter l'école, subiraient l'examen du certificat d'aptitude pédagogique. Il va sans dire que ceux qui auraient échoué à la session d'avril se présenteraient de nouveau en juillet. »

Enfin M. Chauvin, directeur de l'école normale de Lescar, nous

envoie la communication suivante, qui nous paraît mériter l'attention de nos lecteurs :

« M. l'inspecteur général Jacoulet a bien voulu inviter les intéressés à émettre leur avis, à la suite de son remarquable article, publié dans la *Revue pédagogique* du 15 septembre. J'use de la permission, non point pour combattre les arguments qui lui font demander des modifications dans le régime pédagogique des écoles normales — ils ont beaucoup de valeur — mais pour présenter quelques timides amendements à ses conclusions.

« Les candidats à l'école normale, dit l'article, doivent être pourvus du brevet élémentaire. »

« Or, n'y aurait-il pas à craindre, si l'examen du brevet était élevé au niveau nécessaire, que, pendant bien des années encore, il fût difficile de procurer aux écoles normales leur contingent d'élèves? Les écoles primaires, en général, ne suffiraient à cette tâche qu'après avoir été très améliorées, et remarquons que ce résultat fort désirable est, à son tour, subordonné à la qualité des maîtres qui sortiront des écoles normales. Autrement dit : pour former de bons instituteurs, celles-ci ont besoin de sujets d'élite, et les écoles primaires, pour les préparer, ont besoin aussi que les écoles normales leur fournissent un excellent personnel... Il faudra du temps et des efforts pour briser ce cercle vicieux qui nous enserre et nous paralyse.

» On pourrait, il est vrai, continuer les errements de 1880 et de 1881, maintenir faciles les épreuves du brevet élémentaire, qui ne serait plus guère qu'un certificat d'études primaires. Il se produirait alors un grave inconvénient. Nombre d'écoles primaires seraient tentées de sortir des modestes et sages attributions que leur a tracées la loi, ou du moins l'esprit de la loi. Elles fourniraient quantité de sujets médiocres, qui, ne pouvant entrer à l'école normale, assiégeraient l'administration, un brevet à la main, pour obtenir des postes, et occuperaient mal les places légitimement réservées aux candidats libres méritants.

» J'irai plus loin : puisque nous réclamons des réformes, laissons-en le moins possible derrière nous. Je m'attaquerai à l'institution même du *brevet élémentaire*, qui, dans les conditions actuelles, sans garanties au point de vue de l'aptitude pédagogique, donne néanmoins des droits légaux considérables dans l'enseignement public et dans l'enseignement libre. Il y a là un danger social. L'importance que M. Jacoulet attache à l'éducation professionnelle me fait supposer qu'il partagera mes craintes.

» D'autre part, la distinction entre le *brevet élémentaire* et le *brevet supérieur* n'a plus, en droit et en fait, sa raison d'être, aujourd'hui que les branches du programme ne sont plus divisées en *matières obligatoires* et *matières facultatives*, et que, même à l'école enfantine, le maître donnera l'instruction morale et civique, fera des leçons de

et mœurs, — il jouit de la confiance des familles, — les écoles demeureront fermées, — attendu qu'il est de qualité requise » (1668). Néanmoins, dans ses protestations, le conseil se montre toujours plein de déférence pour l'autorité épiscopale; il n'a recours qu'aux formules de respect et de soumission.

En 1710 se produisent des difficultés au sujet du sieur Jean Gailhard, clerc tonsuré, qui dirige la régence depuis deux ans, mais qui a déplu, paraît-il. Il a pourtant, dit le conseil, « faict sa fonction en homme de bien et d'honneur, tant par ses examples que esducation, a lesgard de la jeunesse. » Mais « veu la confusion et le désordre quy se trouve a l'esgard de la regence », le conseil prie l'évêque d'envoyer « tel subjet qui lui conviendra », en spécifiant qu'il se réserve toujours le droit de nomination. Pendant ce temps, les enfants n'avaient pas de maître; aussi, après une vaine résistance, le conseil dut-il céder afin de ne pas nuire aux intérêts des écoles qui, à cette époque (1711), « vaquèrent quatre mois et demi, faute d'y avoir pourvu de bonne heure ».

Dans une autre circonstance, mécontent de voir que la municipalité tenait à sa proposition, un membre du conseil donna sa démission; mais l'évêque, d'accord peut-être avec ce dernier, ayant maintenu sa décision, le conseil fut obligé de s'incliner, et dut présenter trois mois après un autre candidat (1764, 1765).

Cette suprématie de l'évêque exista longtemps et demeura inébranlable. On comprend aisément que, par ce temps de prosélytisme religieux, l'évêque tînt à surveiller de très près l'enseignement et les maîtres chargés de le donner. Ne fallait-il pas s'assurer s'ils étaient orthodoxes ? Mais on sent que les efforts de nos édiles tendent à s'affranchir de ce contrôle qui les gêne dans leur administration; l'on voit enfin qu'en maintes circonstances ils ne craignent pas de revendiquer pour eux la responsabilité de leurs actes, et ils la veulent entière. A La Bastide, comme ailleurs, un souffle précurseur de 89 passe déjà dans les esprits.

Enfin, en hommes bien avisés qu'ils étaient, et pour assurer l'exécution du contrat dans toutes ses parties, les consuls n'avaient garde d'oublier d'insérer cette clause finale à chaque renouvellement de bail : «... Et pour ce dessus garder et observer, les dicts consuls et syndics ont obligé les biens de la communauté, et lesdicts sieurs... les leurs exprès qu'ont soubmis a toutes rigueurs de justice et ainsi l'ont juré » (1620, 1624, 1650).

III. — Programme.

En lisant attentivement les contrats, on voit que rien n'était laissé au hasard ; on réglait tout à l'avance ; aucun détail n'échappait à la vigilance des consuls.

Pour la majorité des écoliers, les matières étaient extrêmement restreintes, et, par suite, les résultats obtenus bien médiocres, car

c'était seulement un petit nombre d'élèves qui avaient la facilité de poursuivre les études classiques et d'arriver à la connaissance du latin, du grec et des autres sciences qui en forment le complément indispensable. Cependant l'enfant intelligent pouvait arriver; car plusieurs, sortis des rangs du peuple, parvinrent à acquérir des grades universitaires. Ceux des écoliers qui étaient assez heureux pour sortir de l'ornière avaient l'immense avantage de n'avoir pas à quitter le foyer domestique, et par conséquent de n'occasionner aucune dépense à leurs parents, pour suivre les cours d'enseignement secondaire que les maîtres étaient en état de donner sur place. C'est ce qui a fait dire à M. Villemain « qu'aujourd'hui il est plus difficile qu'avant la Révolution à un jeune homme capable, mais pauvre, de surgir individuellement ». Tout récemment, M. Jules Simon disait à son tour: « En somme, il y avait en France, avant la Révolution, une élite très cultivée, une masse très ignorante (1). »

Voici, au sujet du caractère de l'enseignement, quelques citations relevées textuellement dans plusieurs délibérations.

Après s'être pourvu d'un second offrant toutes les garanties de savoir et de moralité, « le pieux Doment s'engage à instruire la jeunesse d'icelle tant en la grammaire que escripre et lire » (1620, 1624, 1651).

« ... Ont baillé et baillent les escolles... à M. Simphorian Blanchet docteur en droict et Jean Blanchet, son fils et son second, pour apprendre la jeunesse à lire, escrire, à la grammaire » (1632).

« ... Baillent (les consuls) par la teneur du présent acte, à M. Baron, les escolles pour y aprandre et enseigner les escolliers d'icelle, à lire et escripre que (*sic*) de la grammaire à ceux qui en auront la capasité et intention den aprendre » (1650).

« ... Messire Jacques Sans, escollier en philosophie, sera tenu, et ainsi l'a promis, d'enseigner la gramère aux plus principaux et autres qui estudient à icelle, ensamble d'enseigner le reste des autres escolliers à lire, escrire l'A-B-C » (1653).

« ... Ledict M. Dangeyroux sera tenu, et ainsi le promet, de bien et fidèlement instruire et enseigner tous les enfants escolliers... capables d'entrer en classe, et ce, suivant leur capasité et suffizence, et les pousser aux lettres le mieux qu'il lui sera possible, tant aux grammairiens que à ceux qui ne voudront qu'apprendre à lire et escrire que aux alphebets et abécédaires » (1653). — « ... Instruire les abessederes et ceux qui liront en latin » (1656). — « ... Enseigner et endoctriner les enfants escolliers » (1668). — « Enseigner tant le latin que le grec et français que A-B-C, de la même façon que ses prédécesseurs en ont huzé » (1666).

Les sieurs Alciat et Gailhard devaient enseigner « le latin et escripre aux enfants de cette ville et consulat dicelle » (1706). —

(1) Académie des sciences morales et politiques, séance du 21 janvier 1882.

«... Larithmatique » (1710). — «... La lecture, lire le françois, lire le latin, écrire et l'alphabet » (1746).

On arriva ainsi jusqu'à la Révolution sans modifier le programme. Nous terminons enfin cette longue énumération, qu'il ne nous paraît pas hors de propos de résumer par une citation caractéristique de 1793. On devait alors enseigner aux enfants « l'arithmétique, la lecture, l'écriture, les droits de l'homme, la constitution, les actes héroïques et toutes les connaissances absolument nécessaires pour former le bon citoyen ».

IV. — Enseignement religieux, morale, discipline.

L'instruction religieuse tenait une grande place dans le programme. Le maître devait habituer ses élèves aux exercices de piété et mener de front l'enseignement du catéchisme et celui des autres matières. Nous l'avons déjà vu, l'action de la municipalité était quelquefois entravée par le clergé qui avait la haute main sur les écoles de tout ordre. Mais, s'il y avait parfois dissentiment entre les deux pouvoirs, c'était plutôt à cause des personnes qu'à propos des choses de l'école. On était parfaitement d'accord sur le fond et la forme à donner à l'enseignement; c'est pourquoi il avait un caractère essentiellement religieux et catholique.

D'ailleurs quelques citations édifieront mieux sur les intentions des administrateurs en confiant l'école à un régent:

«... Il (le maître) apprendra aussi à prier Dieu aux petits enfants, comme aussi le Pater, l'Ave Maria et la Croyance » (1620); — « le Credo (1) et autres oraisons » (1624).

«... Ont promis lesdits Blanchet dadmener les escolliers et les conduire chascun jour de la sepmaine à prier Dieu dans leglize et autres jours de festes pour le divin office, avec toute modestie » (1632). — «... Les eslever a bonne doctrine et principalement en la crainte de Dieu... et aux capables, leur faire dire par cœur la doctrine chrestienne » (1653). — «... De plus (le maître) conduira les escolliers, tous les matins sortant de classe, à l'esglise paroissiale pour icelui les faire prier Dieu durant un quart d'heure, et après, les congédiera, ce que semblablement faira aux vespres des samedis et dimanches, aux grandes messes, comme aussi aux festes choumables. Les faira tenir à l'endroict quy est destiné pour le régent et escolliers... sans mener aulcun bruit ny caquet » (1653, 1656, 1659).

«... Les conduire à lesglise pour rendre action de grasse » (1656); — « comme aussi a ranc » (1658, 1659). — «... Sortant du college, les mener dans lesglise pour y prier Dieu » (1668)... « et aux processions » (1706, 1710). — «... Les dicts Alciat et Gailhard enseigneront les principes de nostre foy » (1706). — «... Tous les jours ouvrables les

(1) Credo ou croyance, c'est la même chose.

escolliers iront à la messe deux fois la semaine... fairont la prière en entrant et en sortant... fairont dire le catéchisme » (1744, 1748). — «... Le maître enseignera la religion. »

L'éducation morale donnée à la jeunesse est caractérisée tout entière dans les passages suivants des baux de 1620, 1651 et 1668. Les maîtres avaient pour mission expresse de « faire corriger et réprimer de toutes sortes de visces et desbauches » (1620)... « et à cet effet d'y apporter tout ce qui sera de leur pouvoir pour l'édification du public et instruction de la jeunesse » (1626-1651). — « Enseigner la vertu... leur administrer des corrections salutaires et profitables à tous » (1668).

On voit qu'à cette époque la férule était non seulement permise, mais recommandée aux maîtres. Ce moyen disciplinaire paraît avoir été le seul reconnu capable de réprimer les écarts des écoliers dont la conduite laissait à désirer. Les maîtres devaient les faire « tenir en la crainte de Dieu et dans le devoir descoliers, et les civiliser et generalement faire tout ce que regents sont obligés de faire selon leur pouvoir et leur capacité » (1656). — « ... Ledict Bonzom... fera tenir iceulx escolliers en respect et en estat » (1667). « ... Avec la modestie et dessence requize » (1668, 1706).

V. — Durée des classes, surveillance, contrôle, vacances.

Pour rendre l'école accessible à tous, et le travail moins fastidieux, on eut l'idée d'établir trois classes par jour et d'éviter ainsi les longues séances. La première classe était suivie d'une pause de trois heures, la seconde d'une pause d'une heure et demie.

Il est assez curieux de voir soulever alors une question qui ne paraît pas être définitivement résolue puisque, récemment encore, les instituteurs ont eu à la traiter dans leurs conférences. Les maîtres promettent « de faire trois lessons le jour pendant la saison que le temps est long, qui sera depuis la feste de la Saint-Jean, jusques au 15 de novembre; et depuis ce temps deux lessons jusques à la moitié du mois de février, sçavoir : au temps long, entreront le matin à six heures et demie et sortiront à neuf; laprès disnée, entreront à midi et sortiront à une heure et demie; et sur le soir, entreront à trois et sortiront à cinq; et pour le temps court, entreront à sept heures le matin et sortiront à dix; et laprès disnée, entreront à une heure et sortiront à quatre... fors les jeudi et samedy quils nentreront que le matin à cause des vespres du samedy » (1620, 1624).

Il convient de remarquer que ce moyen d'attirer les élèves dans les classes ne fut pas longtemps mis en pratique; les résultats ne répondirent peut-être pas à l'espoir que l'on en avait conçu ; on diminua même le nombre d'heures de classe consacrées aux études.

Nous voyons, en effet, un peu plus tard, que le régent « sera tenu de faire deux lessons tous les jours. La première entrera à sept heures et

«... Larithmatique » (1710). — «... La lecture, lire le françois, lire le latin, écrire et l'alphabet » (1746).

On arriva ainsi jusqu'à la Révolution sans modifier le programme. Nous terminons enfin cette longue énumération, qu'il ne nous paraît pas hors de propos de résumer par une citation caractéristique de 1793. On devait alors enseigner aux enfants « l'arithmétique, la lecture, l'écriture, les droits de l'homme, la constitution, les actes héroïques et toutes les connaissances absolument nécessaires pour former le bon citoyen ».

IV. — Enseignement religieux, morale, discipline.

L'instruction religieuse tenait une grande place dans le programme. Le maître devait habituer ses élèves aux exercices de piété et mener de front l'enseignement du catéchisme et celui des autres matières. Nous l'avons déjà vu, l'action de la municipalité était quelquefois entravée par le clergé qui avait la haute main sur les écoles de tout ordre. Mais, s'il y avait parfois dissentiment entre les deux pouvoirs, c'était plutôt à cause des personnes qu'à propos des choses de l'école. On était parfaitement d'accord sur le fond et la forme à donner à l'enseignement; c'est pourquoi il avait un caractère essentiellement religieux et catholique.

D'ailleurs quelques citations édifieront mieux sur les intentions des administrateurs en confiant l'école à un régent:

«... Il (le maître) apprendra aussi à prier Dieu aux petits enfants, comme aussi le Pater, l'Ave Maria et la Croyance » (1620); — « le Credo (1) et autres oraisons » (1624).

«... Ont promis lesdits Blanchet dadmener les escolliers et les conduire chascun jour de la sepmaine à prier Dieu dans leglize et autres jours de festes pour le divin office, avec toute modestie » (1632). — «... Les eslever a bonne doctrine et principalement en la crainte de Dieu... et aux capables, leur faire dire par cœur la doctrine chrestienne » (1653). — «... De plus (le maître) conduira les escolliers, tous les matins sortant de classe, à l'esglise paroissiale pour icelui les faire prier Dieu durant un quart d'heure, et après, les congédiera, ce que semblablement faira aux vespres des samedis et dimanches, aux grandes messes, comme aussi aux festes choumables. Les faira tenir à l'endroict quy est destiné pour le régent et escolliers... sans mener aulcun bruit ny caquet » (1653, 1656, 1659).

«... Les conduire à lesglise pour rendre action de grasse » (1656); — « comme aussi a ranc » (1658, 1659). — «... Sortant du college, les mener dans lesglise pour y prier Dieu » (1668)... « et aux processions » (1706, 1710). — «... Les dicts Alciat et Gailhard enseigneront les principes de nostre foy » (1706). — «... Tous les jours ouvrables les

(1) Credo ou croyance, c'est la même chose.

escolliers iront à la messe deux fois la semaine... fairont la prière en entrant et en sortant... fairont dire le catéchisme » (1744, 1748). — «... Le maître enseignera la religion. »

L'éducation morale donnée à la jeunesse est caractérisée tout entière dans les passages suivants des baux de 1620, 1651 et 1668. Les maîtres avaient pour mission expresse de « faire corriger et réprimer de toutes sortes de visces et desbauches » (1620)... « et à cet effet d'y apporter tout ce qui sera de leur pouvoir pour l'édification du public et instruction de la jeunesse » (1626-1651). — « Enseigner la vertu... leur administrer des corrections salutaires et profitables à tous » (1668).

On voit qu'à cette époque la férule était non seulement permise, mais recommandée aux maîtres. Ce moyen disciplinaire paraît avoir été le seul reconnu capable de réprimer les écarts des écoliers dont la conduite laissait à désirer. Les maîtres devaient les faire « tenir en la crainte de Dieu et dans le devoir descoliers, et les civiliser et generalement faire tout ce que regents sont obligés de faire selon leur pouvoir et leur capacité » (1656). — « ... Ledict Bonzom... fera tenir iceulx escolliers en respect et en estat » (1667). « ... Avec la modestie et dessence requize » (1668, 1706).

V. — Durée des classes, surveillance, contrôle, vacances.

Pour rendre l'école accessible à tous, et le travail moins fastidieux, on eut l'idée d'établir trois classes par jour et d'éviter ainsi les longues séances. La première classe était suivie d'une pause de trois heures, la seconde d'une pause d'une heure et demie.

Il est assez curieux de voir soulever alors une question qui ne paraît pas être définitivement résolue puisque, récemment encore, les instituteurs ont eu à la traiter dans leurs conférences. Les maîtres promettent « de faire trois lessons le jour pendant la saison que le temps est long, qui sera depuis la feste de la Saint-Jean, jusques au 15 de novembre; et depuis ce temps deux lessons jusques à la moitié du mois de février, sçavoir : au temps long, entreront le matin à six heures et demie et sortiront à neuf; laprès disnée, entreront à midi et sortiront à une heure et demie; et sur le soir, entreront à trois et sortiront à cinq; et pour le temps court, entreront à sept heures le matin et sortiront à dix; et laprès disnée, entreront à une heure et sortiront à quatre... fors les jeudi et samedy quils nentreront que le matin à cause des vespres du samedy » (1620, 1624).

Il convient de remarquer que ce moyen d'attirer les élèves dans les classes ne fut pas longtemps mis en pratique; les résultats ne répondirent peut-être pas à l'espoir que l'on en avait conçu ; on diminua même le nombre d'heures de classe consacrées aux études.

Nous voyons, en effet, un peu plus tard, que le régent « sera tenu de faire deux lessons tous les jours. La première entrera à sept heures et

sortira à neuf ; et laprès disnée, entrera à deux et sortira à quatre, fors jeudy et samedy quy ny aura quune lesson le matin ; et les jours de festes, ny en aura point, sinon quil sera tenu de se tenir au colliege ou ses dicts escolliers se randront pour les conduire à leglise » (1650, 1651). « Entrera sur les deux heures du soir ; en sortira à quatre heures frappées » (1653). «... Les escolliers y resteront davantage s'il est besoin pour l'instruction de la jeunesse » (1661). — «... Sont tenus (les maîtres) leur dire la lesson deux fois le jour et entrer au college, excepté les jours quy ne sont de coutume » (1667). — « Et le jeudi pour remplacer les jours de feste... continueront la classe jusqua Notre-Dame de septembre » (1766).

Après que les conditions de moralité et de capacité étaient reconnues satisfaisantes, on exigeait encore des maîtres une grande ponctualité dans l'exercice de leur charge, qu'ils devaient avoir le soin de remplir « quand même il ny auroit quun escollier » (1774).

Le premier régent devait en outre exercer une surveillance active sur le maître appelé à le seconder dans la direction de l'école ; il devait faire dire « deux fois la semaine la leçon aux escolliers de la seconde escolle » (1744).

La municipalité entendait d'ailleurs contrôler de son côté l'exactitude et le travail des maîtres : « Se réservant la communauté », est-il dit dans le bail, « de faire la visite des escolles toutes les fois qu'ils (les consuls) le jugeront convenable » (1744).

Les vacances se réglaient comme l'indiquent les citations suivantes : «... Comme aussy ne pourront donner vacassion que durant huit jours, sçavoir : aux vendanges, a la Nouël, a Pâques » (1651). — «... Ne pourra donner vacance que aux vendanges et a la fin de laditte année » (1659). — «.... Et ne pourront leur donner vacassion que trois fois dans l'année... cinq jours chaque fois » (1668). — « ...Les jours de vigile, jeudi et samedi, les escolliers nentreront qu'une fois » (1662).

VI. — Le local.

Par les nombreux détails que nous avons essayé de mettre en relief dans notre étude, nos lecteurs ont pu apprécier comment l'enseignement était donné dans l'école de la Bastide-de-Sérou pendant les siècles qui ont précédé la Révolution. Il nous reste à parler du local.

Il ne nous est pas possible de dire si la commune a toujours logé ses régents, qui prirent en 1765 « le logement aux casernes » : c'est la seule notice que nous ayons pu recueillir à ce sujet. En 1668, on avait déjà abandonné la grande salle de l'*hospital*, réservée jusque-là aux écoles, pour faire place à une caserne.

Nous trouvons, dans une délibération du 17 prairial an IV de la République, que les classes avaient été transférées dans l'ancien presbytère. Ce local était le seul dans la ville en ce moment qui

pût servir à leur usage; et, en vertu de la loi du 23 brumaire, article 5, le conseil demandait de ne pas le comprendre dans la vente des biens nationaux. On s'adressa donc à l'administration départementale afin d'obtenir que cette habitation fût réservée et affectée à l'*école primaire*.

Dans ses considérants, le conseil n'oublie pas de faire remarquer que dans le canton il n'existe qu'une seule école pour une population supérieure à 5000 âmes. Si l'on ne peut conserver ce local à sa destination actuelle, « l'instituteur de la ville se retirera et l'ignorance la plus crasse se perpétuera dans le canton, où il est très peu d'individus qui sachent lire et écrire, et où l'on ne trouve déjà presque personne capable de faire les fonctions d'officier public et de recevoir les actes de naissance, mariage, décès. »

Tels sont les résultats obtenus après une période de 172 ans.

Cette situation n'avait pas sensiblement changé en 1829; car, d'après certains documents trouvés aux archives, relatifs aux choses de l'enseignement, la plupart des communes du canton n'avaient ni maîtres, ni écoles.

VII. — Enseignement des filles.

La création de l'école des filles remonte à peine à l'année 1758; du moins, rien ne révèle l'existence antérieure de cet enseignement à La Bastide. Voici d'ailleurs dans quelles conditions il fut créé: Messire Jean de Morteaux, abbé de Combelongue, par son testament de 1741, légua 200 livres aux *Dames hospitalières* de Foix, laissant en outre les deux tiers de ses biens aux pauvres de La Bastide et l'autre tiers à ceux de Montagagne. Les 200 livres durent être payées aussitôt après l'établissement de ces dames dans la ville, à la charge par elles de « donner aux filles toute *l'éducation dont elles sont capables, à lire, à écrire et soigner les malades* » (28 septembre 1758). Après qu'on eut obtenu l'assentiment préalable de l'évêque de Couserans, l'installation put se faire; et depuis lors nous n'avons pu découvrir que le nom de deux maîtresses. L'une apparaît en 1765, et l'autre en l'an III de la République. Grâce à la libéralité de l'abbé de Combelongue, l'école demeura gratuite, mais les prescriptions du testateur ne furent pas toujours observées. Vers 1821, la direction de l'école passa aux mains des dames de Nevers, qui l'ont conservée depuis.

R. Rumeau,

Directeur de l'école laïque de Grenade (Haute-Garonne).

sortira à neuf ; et laprès disnée, entrera à deux et sortira à quatre, fors jeudy et samedy quy ny aura quune lesson le matin ; et les jours de festes, ny en aura point, sinon quil sera tenu de se tenir au colliege ou ses dicts escolliers se randront pour les conduire à leglise » (1650, 1651). « Entrera sur les deux heures du soir ; en sortira à quatre heures frappées » (1653). «... Les escolliers y resteront davantage s'il est besoin pour l'instruction de la jeunesse » (1661). — «... Sont tenus (les maîtres) leur dire la lesson deux fois le jour et entrer au college, excepté les jours quy ne sont de coutume » (1667). — « Et le jeudi pour remplacer les jours de feste... continueront la classe jusqua Notre-Dame de septembre » (1766).

Après que les conditions de moralité et de capacité étaient reconnues satisfaisantes, on exigeait encore des maîtres une grande ponctualité dans l'exercice de leur charge, qu'ils devaient avoir le soin de remplir « quand même il ny auroit quun escollier » (1774).

Le premier régent devait en outre exercer une surveillance active sur le maître appelé à le seconder dans la direction de l'école ; il devait faire dire « deux fois la semaine la leçon aux escolliers de la seconde escolle » (1744).

La municipalité entendait d'ailleurs contrôler de son côté l'exactitude et le travail des maîtres : « Se réservant la communauté », est-il dit dans le bail, « de faire la visite des escolles toutes les fois qu'ils (les consuls) le jugeront convenable » (1744).

Les vacances se réglaient comme l'indiquent les citations suivantes : «... Comme aussy ne pourront donner vacassion que durant huit jours, sçavoir : aux vendanges, a la Nouël, a Pâques » (1651). — «... Ne pourra donner vacance que aux vendanges et a la fin de laditte année » (1659). — «.... Et ne pourront leur donner vacassion que trois fois dans l'année... cinq jours chaque fois » (1668). — « ...Les jours de vigile, jeudi et samedi, les escolliers nentreront qu'une fois » (1662).

VI. — Le local.

Par les nombreux détails que nous avons essayé de mettre en relief dans notre étude, nos lecteurs ont pu apprécier comment l'enseignement était donné dans l'école de la Bastide-de-Sérou pendant les siècles qui ont précédé la Révolution. Il nous reste à parler du local.

Il ne nous est pas possible de dire si la commune a toujours logé ses régents, qui prirent en 1765 « le logement aux casernes » : c'est la seule notice que nous ayons pu recueillir à ce sujet. En 1668, on avait déjà abandonné la grande salle de l'*hospital*, réservée jusque-là aux écoles, pour faire place à une caserne.

Nous trouvons, dans une délibération du 17 prairial an IV de la République, que les classes avaient été transférées dans l'ancien presbytère. Ce local était le seul dans la ville en ce moment qui

pût servir à leur usage; et, en vertu de la loi du 23 brumaire, article 5, le conseil demandait de ne pas le comprendre dans la vente des biens nationaux. On s'adressa donc à l'administration départementale afin d'obtenir que cette habitation fût réservée et affectée à l'*école primaire*.

Dans ses considérants, le conseil n'oublie pas de faire remarquer que dans le canton il n'existe qu'une seule école pour une population supérieure à 5000 âmes. Si l'on ne peut conserver ce local à sa destination actuelle, « l'instituteur de la ville se retirera et l'ignorance la plus crasse se perpétuera dans le canton, où il est très peu d'individus qui sachent lire et écrire, et où l'on ne trouve déjà presque personne capable de faire les fonctions d'officier public et de recevoir les actes de naissance, mariage, décès. »

Tels sont les résultats obtenus après une période de 172 ans.

Cette situation n'avait pas sensiblement changé en 1829; car, d'après certains documents trouvés aux archives, relatifs aux choses de l'enseignement, la plupart des communes du canton n'avaient ni maîtres, ni écoles.

VII. — Enseignement des filles.

La création de l'école des filles remonte à peine à l'année 1758; du moins, rien ne révèle l'existence antérieure de cet enseignement à La Bastide. Voici d'ailleurs dans quelles conditions il fut créé: Messire Jean de Morteaux, abbé de Combelongue, par son testament de 1741, légua 200 livres aux *Dames hospitalières* de Foix, laissant en outre les deux tiers de ses biens aux pauvres de La Bastide et l'autre tiers à ceux de Montagagne. Les 200 livres durent être payées aussitôt après l'établissement de ces dames dans la ville, à la charge par elles de « donner aux filles toute *l'éducation dont elles sont capables, à lire, à écrire et soigner les malades* » (28 septembre 1758). Après qu'on eut obtenu l'assentiment préalable de l'évêque de Couserans, l'installation put se faire; et depuis lors nous n'avons pu découvrir que le nom de deux maîtresses. L'une apparaît en 1765, et l'autre en l'an III de la République. Grâce à la libéralité de l'abbé de Combelongue, l'école demeura gratuite, mais les prescriptions du testateur ne furent pas toujours observées. Vers 1821, la direction de l'école passa aux mains des dames de Nevers, qui l'ont conservée depuis.

R. Rumeau,
Directeur de l'école laïque de Grenade (Haute-Garonne).

CORRESPONDANCE ET COMMUNICATIONS

Nous avons reçu un certain nombre de lettres relatives à l'article de M. Jacoulet sur l'*éducation professionnelle des élèves-maîtres*.

Un de nos correspondants, M. l'inspecteur primaire Gausserand, trouve les critiques de M. Jacoulet parfaitement fondées, mais n'admet pas que les moyens proposés pour remédier au mal soient efficaces. M. Jacoulet voudrait que les candidats aux écoles normales fussent pourvus du brevet élémentaire; mais ce serait un obstacle au recrutement de ces écoles. Il semblerait plus simple à M. Gausserand « de dispenser du brevet élémentaire les élèves admis définitivement à l'école normale, à la condition expresse toutefois qu'ils obtiendraient le brevet supérieur à la fin de leurs études : qui peut le plus peut le moins. » Une autre proposition de M. Jacoulet consiste à exiger que les élèves-maîtres se présentent, à la fin de leur deuxième année, à l'examen du brevet supérieur; un sursis de six mois serait accordé à ceux qui échoueraient; à la fin de la troisième année les élèves subiraient l'examen du certificat d'aptitude pédagogique. « Mais que fera-t-on, objecte notre correspondant, des élèves-maîtres qui, refusés définitivement à l'examen du brevet supérieur, devront nécessairement quitter l'école, après un séjour de deux ans et demi, munis seulement du brevet élémentaire? Leur donner quand même un emploi serait une contradiction et une inconséquence : une contradiction, puisqu'on introduirait dans l'enseignement des jeunes gens qu'on aurait déclarés incapables d'enseigner; une inconséquence, car, en les renvoyant de l'école normale avant la fin de la troisième année, on les aurait empêchés d'acquérir précisément les connaissances professionnelles qui leur sont indispensables. D'autre part, les exclure de l'enseignement serait une illégalité et une injustice : une illégalité, car ils remplissent en réalité toutes les conditions exigées par la loi; une injustice, parce que l'on se verrait souvent obligé de recruter le personnel enseignant parmi les jeunes gens récemment brevetés, qui n'auraient ni le mérite ni même les droits de ceux qui ont déjà passé deux ans et demi à l'école normale... La part faite à l'éducation professionnelle dans le projet de M. Jacoulet serait en réalité bien insignifiante : sur trois années, deux seraient exclusivement consacrées à l'instruction générale, et encore on accorderait un sursis de six mois aux élèves qui échoueraient à l'examen du brevet supérieur. Que resterait-il donc pour l'éducation professionnelle? Il est vrai que les précautions sont prises pour regagner le temps perdu ; mais nous nous demandons comment les élèves-maîtres, obligés d'assister à toutes les classes de l'école annexe, de les préparer en commun, de discuter les leçons à la fin

de chaque journée, trouveraient encore le temps de suivre les cours de pédagogie, de psychologie, de législation et d'administration scolaires, des conférences littéraires, scientifiques et de méthodologie, de préparer enfin et de faire des leçons aux élèves de première année ? »

Voici les conclusions de M. Gausserand :

« L'éducation pratique comprend deux parties bien distinctes : l'enseignement et la direction de l'école.

» L'enseignement est bien certainement la partie la plus importante et la plus difficile. Mais est-il besoin, pour apprendre à enseigner, de passer des journées entières à l'école d'application ? Ne pourrait-on procéder par leçons isolées de 20, 30 minutes au plus ? Prenons, par exemple, une leçon de grammaire. Le directeur de l'école annexe ou le professeur chargé de l'enseignement du français prépare la leçon en présence des élèves de première ou de deuxième année. Il leur indique comment ils doivent s'y prendre pour exposer la leçon, pour l'expliquer, pour interroger les enfants. On se rend de là à l'école d'application, où un des élèves-maîtres, désigné d'avance, fait la leçon convenue, suivie d'un examen critique en commun. Il nous semble que des exercices de ce genre suffiraient pour les deux premières années. Tout le monde en profiterait, et personne n'en souffrirait.

» La direction serait réservée aux élèves de troisième année. Pour exercer à la fois le plus d'élèves possible, on pourrait procéder par sectionnement. Supposons une école annexe de 60 enfants, avec 20 élèves dans chacun des trois cours. On formerait quatre sections de 15 élèves avec 5 enfants dans chaque cours. Nous aurions ainsi quatre classes complètes, ce qui nous permettrait de faire fonctionner simultanément quatre élèves-maîtres.

» Ce ne sont là que de simples indications se rapportant à des réformes qui, selon nous, n'ont qu'une importance relative.

» La réforme primordiale doit porter sur le personnel. Ayez de bons directeurs et de bons professeurs, vous aurez de bons instituteurs. Malheureusement, les professeurs d'école normale n'ont pas assez de stabilité ; ils ne font que paraître et disparaître, laissant les directeurs aux abois. Le professorat n'est plus considéré, par les jeunes surtout, que comme un pis-aller, une carrière de transition qu'ils cherchent à quitter le plus tôt possible. Dans ces conditions, il n'est pas possible d'obtenir de bons résultats.

» Si l'on veut de bons professeurs d'école normale, il faut, comme pour les lycées et les collèges, faire de l'enseignement une carrière en quelque sorte spéciale, et, pour que ceux qui y sont entrés ne soient pas tentés d'en sortir à tout propos, il faut les y maintenir avec des chaînes d'argent. »

Un second correspondant, maître-adjoint dans une école normale,

déclare approuver en principe les réformes proposées par M. Jacoulet, mais il pense qu'il serait prudent :

1° De n'appliquer ces réformes que lorsque le nouveau plan d'études primaires aura produit de sérieux résultats, c'est-à-dire dans trois ans environ ;

2° De faire porter, à l'avenir, l'examen du brevet élémentaire sur toutes les matières du nouveau programme des écoles primaires ;

3° De reporter à dix-huit ans l'âge d'admission à l'école normale.

M. Gromaire, directeur de l'école normale de Mende, nous adresse quelques réflexions sur la mission de l'école normale, sur l'organisation de l'école annexe, sur la meilleure manière d'organiser l'enseignement théorique de la pédagogie, etc. Nous donnons ci-dessous un passage de sa lettre relatif à l'école annexe :

« Il importe que l'école annexe soit une école modèle de tous points. Malheureusement il semble qu'on ait choisi, pour diriger ces écoles, des maîtres n'ayant pas le brevet complet, de peur qu'ils n'aspirent au professorat ; beaucoup n'ont pas le titre qui permettrait de leur faire une situation supérieure... Le maître de l'école annexe pourrait être chargé des leçons de méthodologie, quoique le directeur dût être au courant de la marche de l'école ; dans tous les cas, le maître ferait chaque semaine une conférence sur les défauts ou les omissions journalières qui échapperaient au directeur, et dont lui-même prendrait note à chaque instant.

» Tous les élèves-maîtres, à tour de rôle, iraient à l'école annexe à raison d'un élève de première, un de seconde et deux de troisième année jusqu'aux examens d'avril, et, dès le second tour, l'élève de première année prendrait lui-même part aux leçons et enseignerait. A partir de cette époque et jusqu'aux grandes vacances, toute la troisième année, si elle n'était pas trop nombreuse, ou la moitié le matin et l'autre moitié le soir (en alternant de semaine en semaine), irait à l'école annexe. Chacun dirigerait ou ferait une leçon d'après un roulement établi, et les questions de méthodologie seraient traitées par écrit.

» Les élèves de première année qui n'auraient pas le brevet seraient obligés de se présenter à la session d'avril, et, s'ils échouaient, seraient rendus à leurs familles. A partir de la session d'avril, les cours de première année auraient lieu sans préoccupation aucune du brevet élémentaire. Les élèves de troisième année se présenteraient tous à la session d'avril pour le brevet supérieur, et tous aussi, avant de quitter l'école, subiraient l'examen du certificat d'aptitude pédagogique. Il va sans dire que ceux qui auraient échoué à la session d'avril se présenteraient de nouveau en juillet. »

Enfin M. Chauvin, directeur de l'école normale de Lescar, nous

envoie la communication suivante, qui nous paraît mériter l'attention de nos lecteurs :

« M. l'inspecteur général Jacoulet a bien voulu inviter les intéressés à émettre leur avis, à la suite de son remarquable article, publié dans la *Revue pédagogique* du 15 septembre. J'use de la permission, non point pour combattre les arguments qui lui font demander des modifications dans le régime pédagogique des écoles normales — ils ont beaucoup de valeur — mais pour présenter quelques timides amendements à ses conclusions.

« Les candidats à l'école normale, dit l'article, doivent être pour-» vus du brevet élémentaire. »

« Or, n'y aurait-il pas à craindre, si l'examen du brevet était élevé au niveau nécessaire, que, pendant bien des années encore, il fût difficile de procurer aux écoles normales leur contingent d'élèves? Les écoles primaires, en général, ne suffiraient à cette tâche qu'après avoir été très améliorées, et remarquons que ce résultat fort désirable est, à son tour, subordonné à la qualité des maîtres qui sortiront des écoles normales. Autrement dit : pour former de bons instituteurs, celles-ci ont besoin de sujets d'élite, et les écoles primaires, pour les préparer, ont besoin aussi que les écoles normales leur fournissent un excellent personnel... Il faudra du temps et des efforts pour briser ce cercle vicieux qui nous enserre et nous paralyse.

» On pourrait, il est vrai, continuer les errements de 1880 et de 1881, maintenir faciles les épreuves du brevet élémentaire, qui ne serait plus guère qu'un certificat d'études primaires. Il se produirait alors un grave inconvénient. Nombre d'écoles primaires seraient tentées de sortir des modestes et sages attributions que leur a tracées la loi, ou du moins l'esprit de la loi. Elles fourniraient quantité de sujets médiocres, qui, ne pouvant entrer à l'école normale, assiégeraient l'administration, un brevet à la main, pour obtenir des postes, et occuperaient mal les places légitimement réservées aux candidats libres méritants.

» J'irai plus loin : puisque nous réclamons des réformes, laissons-en le moins possible derrière nous. Je m'attaquerai à l'institution même du *brevet élémentaire*, qui, dans les conditions actuelles, sans garanties au point de vue de l'aptitude pédagogique, donne néanmoins des droits légaux considérables dans l'enseignement public et dans l'enseignement libre. Il y a là un danger social. L'importance que M. Jacoulet attache à l'éducation professionnelle me fait supposer qu'il partagera mes craintes.

» D'autre part, la distinction entre le *brevet élémentaire* et le *brevet supérieur* n'a plus, en droit et en fait, sa raison d'être, aujourd'hui que les branches du programme ne sont plus divisées en *matières obligatoires* et *matières facultatives*, et que, même à l'école enfantine, le maître donnera l'instruction morale et civique, fera des leçons de

choses sur les sciences physiques et naturelles, sur les arts et l'industrie, etc. Ne sait-on pas d'ailleurs que plus l'enseignement doit être simple, plus le professeur doit dominer sa matière et la plier aux procédés qui conviennent à la tendre enfance?

» Je désirerais donc que des actes administratifs, voire même législatifs, intervinssent d'abord pour supprimer le brevet élémentaire et pour le remplacer par un diplôme qui serait l'équivalent de notre brevet supérieur, soulagé sur plusieurs points, afin qu'il fût plus accessible. Le *certificat d'aptitude pédagogique* se substituerait au brevet supérieur, avec des garanties bien plus grandes sous le rapport du savoir professionnel. On pourrait y ajouter ce qu'on enlèverait au brevet supérieur ; par exemple, une composition littéraire et une composition scientifique.

» Dans ce cas, on se contenterait naturellement, pour l'entrée à l'école normale, d'un examen sérieux, exigeant pour les connaissances acquises, exigeant surtout à l'égard des dispositions intellectuelles et morales.

» Une petite observation encore :

» Le paragraphe 7 des conclusions de M. Jacoulet dit : « Tous les « jours, *tous* les élèves de troisième année assisteront aux classes de « l'école d'application. » Je crains que cette assistance permanente, nombreuse et muette ne devienne un exercice monotone, fatigant et stérile, et ne constitue aussi un embarras matériel pour les mouvements de l'école. Ne pourrait-on pas se contenter de rendre *spectateurs*, pendant une semaine, les quatre élèves-maîtres qui auraient été *acteurs* la semaine précédente? Avec les directions voulues, cette comparaison de procédés et de résultats serait pleine d'enseignements pour les uns et les autres. Les élèves-maîtres disponibles se livreraient pendant ce temps à des études non moins profitables.

» Sous ces réserves, que je soumets aux lecteurs de la *Revue*, je trouve excellentes les propositions de M. Jacoulet, et, si elles viennent en discussion au prochain congrès, je serai heureux de les voter.

» Je n'ai point examiné le cas d'une quatrième année d'études, qui semblerait justifiée par l'abaissement de l'âge d'admission à l'école normale. Cette solution sera certainement indiquée par plusieurs de mes collègues, et il y aurait des raisons à faire valoir à l'appui. Elle ne serait pas d'ailleurs incompatible avec les parties essentielles du projet. »

LA PRESSE ET LES LIVRES

L'Enseignement civique dans les écoles publiques, par M. Charles de Lacombe (*Le Correspondant*, numéros du 10 et du 25 septembre). — L'esprit de ces deux articles est tout entier dans cette phrase qui sert de conclusion au premier : « Loi de 1882, œuvre de haine et de guerre. Loi de 1850, œuvre d'union et de paix. » Aux yeux de M. Charles de Lacombe, la loi du 28 mars 1882 a été faite pour inspirer aux jeunes générations la haine de l'ancienne France, surtout des croyances religieuses de l'ancienne France, et pour substituer à la morale chrétienne une morale athée et exclusivement utilitaire. Il le démontre au moyen de force citations empruntées aux manuels de MM. Paul Bert, Pierre Laloi, Compayré, et aussi aux discours prononcés à la distribution des prix des écoles communales par divers membres du conseil municipal de Paris, lesquels, dit-il, sont « délégués par le gouvernement devant les écoles ».

Nous recueillons, en passant, les vues que voici sur le danger qui menace « l'enseignement laïque et l'Université », danger que M. Charles de Lacombe signale complaisamment :

« On s'inquiète, dit-il, de l'avenir des établissements religieux, et l'on a raison, car il est certain qu'une conspiration est ourdie pour les supprimer. Mais, pour peu qu'ils regardent au delà de l'heure présente, les amis de l'enseignement laïque devraient concevoir de bien d'autres alarmes. Les établissements religieux sont en péril, parce que la force est contre eux ; mais la force n'a qu'un temps, et ses excès engendrent tôt ou tard une réaction dont profitent les causes qu'elle a opprimées, dont souffrent et quelquefois périssent les causes qu'elle a exaltées. Il est plus difficile de vaincre le soulèvement des consciences que de surmonter le cours des événements.

» A ce titre, le vrai et profond danger menace l'enseignement laïque et l'Université. Et ce danger, qui le suscite contre eux? Ceux-là mêmes qui se posent comme leurs défenseurs. Qu'ils s'en rendent compte ou non, le premier résultat de leurs paroles, de leurs écrits, de leurs entreprises, c'est d'identifier l'enseignement laïque et l'enseignement athée ; c'est d'imprimer dans l'esprit public cette conviction qu'Université et incrédulité sont même chose ; c'est de montrer dans l'Université une caste exclusive, envieuse, intolérante, animée contre les établissements rivaux d'une jalousie qui ne connaît pas de scrupules et vis-à-vis du pouvoir d'une complaisance qui ne connaît pas de frein. Faire de l'Université une école d'irréligion et un bureau de police, un agent de propagande antichrétienne et d'asservissement politique, tel est le rôle auquel le régime actuel

tend à reduire cette grande corporation... » Et M. de Lacombe ajoute que « la grande corporation » se prête volontiers à ce rôle.

La conclusion est lugubre. Si l'on pouvait admettre que la France fût livrée à l'enseignement qu'on veut aujourd'hui lui imposer, elle serait perdue. « Nation sans histoire et sans Dieu, dit M. de Lacombe, sans passé et sans avenir, ivre tout à la fois d'orgueil et de haine, stupidement immobile dans la morgue des découvertes physiques, et rendue incapable de les continuer par l'extinction graduelle de ce sens moral et de cette culture intellectuelle, sans lesquels le jugement ne se soutient pas, et la science elle-même tombe avec la conscience ; dévorée de luttes intestines que feraient inexpiables, dans cette fureur sauvage pour le combat de la vie, l'insensibilité des uns et le désespoir des autres ; mûre pour la tyrannie et pour la conquête, elle deviendrait — que notre patrie nous pardonne ce blasphème dont personne plus que nous ne répudie l'outrage — elle deviendrait l'horreur et la risée du monde. »

Mais la France ne peut périr, et, par conséquent, la loi du 28 mars doit succomber. En attendant qu'elle disparaisse, M. de Lacombe recommande aux lecteurs du *Correspondant* l'œuvre des écoles libres, qui ne se propose pas seulement la création ou l'entretien d'écoles chrétiennes, mais aussi « la surveillance des écoles publiques ». — « A tout prix, dit M. de Lacombe, il faut arracher l'enfant aux leçons perfides, aux affreux manuels qui se préparent contre lui... Il faut éclairer les parents sur le danger de cet enseignement, en même temps que le dénoncer aux pouvoirs publics. C'est en vain que l'auteur de la loi du 28 mars, effrayé des protestations que révélait contre son entreprise la composition d'un grand nombre de commissions scolaires, s'est efforcé, par une interprétation abusive, de limiter leurs attributions. Il y a, du moins, un droit que M. Ferry n'a pu leur contester, c'est celui de juger souverainement de la validité des excuses. Toute excuse fondée sur l'emploi de livres analogues à ceux que nous avons cités doit être admise, et, cette admission passée en jurisprudence, il faudra se résoudre ou à voir les écoles publiques désertées par les familles, ou à bannir de ces écoles des ouvrages et des leçons que répudient les familles. Il y va de l'honneur et de l'existence de notre pays. »

Heureusement, le pessimisme de M. de Lacombe ne semble pas devoir trouver beaucoup d'écho dans l'opinion publique.

La Réforme de l'instruction populaire en France et ses conséquences, par M. Georges Renard (*La Nouvelle Revue*, numéro du 1er octobre 1882). — Si cet article n'est pas une réponse aux deux articles de M. Ch. de Lacombe dans *le Correspondant*, c'en est bien du moins la contre-partie. M. G. Renard constate avec satisfaction qu'il s'opère aujourd'hui en France, sous le rapport de l'enseignement populaire, un travail profond destiné à transformer la

nation et à assurer le maintien de la République en établissant dans le pays l'unité nationale, d'abord entre les diverses régions du territoire, ensuite dans les diverses classes de la société.

« L'instruction primaire, dit-il, est devenue obligatoire et gratuite. Plus d'enfants condamnés à rester aveugles ; ce crime de lèse-avenir est interdit. Plus de parents qui puissent le vouloir; plus de parents qui soient forcés de le commettre.

» Puis, l'École a été séparée de l'Église. On l'a rendue neutre entre toutes les religions; on y a fait pénétrer le grand principe moderne de la liberté de conscience; on a restitué à la famille ce qui lui appartient, le droit et le devoir de donner à l'enfant les idées qu'elle croit bonnes sur l'origine et la fin des choses.

» Enfin, l'on s'est avisé que les femmes sont après tout la moitié de l'humanité, que le meilleur moyen de former des hommes est encore de former des mères, et l'on s'est décidé à ne plus exclure les filles des sources où jusqu'ici les garçons étaient seuls admis à tremper leurs lèvres.

» Ces trois faits sont gros de conséquences, et, si dangereux qu'il soit de se faire prophète en son pays, surtout quand ce pays est celui de Voltaire, on peut, semble-t-il, sans trop de témérité, essayer d'indiquer ce qui doit en advenir. »

Après ce préambule, M. Georges Renard montre les effets d'une instruction plus répandue pour assurer dans toute la France, par des suffrages éclairés, des élections qui répondent aux intérêts généraux du pays.

« Avec l'habitude de lire et de suivre ce qui se passe, disparaissent ces êtres inertes prêts pour toutes les servitudes ; ces électeurs moutonniers, votant à l'aveuglette dans une urne ou dans une soupière, et attendant pour avoir une opinion que le candidat ou le gouvernement ait daigné leur en fournir une ! Les hommes appelés à l'honneur de voter feront eux-mêmes leurs programmes de réformes; ils dresseront *leurs cahiers;* ils sauront et diront ce qu'ils veulent; ils apprendront à choisir et à surveiller ceux auxquels il leur plaira d'accorder leur confiance. Ce jour-là, et ce jour-là seulement, il n'y aura plus personne pour substituer sa volonté à la volonté de la France librement exprimée; le peuple instruit se souviendra que le seul souverain, c'est lui. »

De la diffusion des lumières on doit attendre aussi, d'après M. Georges Renard, un rapprochement entre les classes de la société; « les haines réciproques décroîtront en même temps que la différence de niveau intellectuel », l'opposition cessera d'exister entre les villes et les campagnes, entre l'esprit de liberté et celui de routine, et l'on ne verra plus « la France aller perpétuellement d'un coup de force populaire à un coup d'État monarchique ». Par l'instruction se rapprocheront les diverses régions du pays, et l'on ne verra plus, sur les cartes de la statistique, « l'Est brillant comme la lumière

du jour et l'Ouest souillé des sombres couleurs de l'ignorance ». Enfin, par l'instruction largement répandue, l'union s'établira dans les familles. Aujourd'hui « l'homme, nourri de la science moderne, appartient au présent par ses idées et ses aspirations; la femme tient aux siècles morts par ce qu'elle sait, et plus encore par ce qu'elle ne sait pas; elle est incapable de s'intéresser aux préoccupations de son mari, de les comprendre même... Le mariage n'est plus alors l'union de deux êtres humains qui s'appuient l'un sur l'autre pour traverser la vie; il devient l'association de deux fortunes ou de deux fantaisies. Or comment remédier au mal? Nous ne sommes pas à Sparte pour donner aux filles l'éducation des garçons. Mais puisque, après tout, ils sont destinés à vivre un jour ensemble et à élever ensemble leurs enfants, c'est préparer leur accord futur que d'ouvrir les intelligences féminines aux connaissances jusqu'ici réservées à l'autre sexe. »

L'auteur de l'article ne dissimule pas les conséquences qu'il attend, sous le rapport religieux, de la nouvelle condition faite aux écoles publiques. « Quelle prise, dit M. Renard, aura l'Église sur des intelligences rompues, dès le jeune âge, aux habitudes scientifiques? Quel scrupule, quel respect humain pourra les arrêter dans la recherche impitoyable de la vérité? Quelle crainte les fera reculer devant la solution des problèmes qui se posent à notre démocratie? Telle question qui semble hérissée de difficultés se tranchera, pour ainsi dire, d'elle-même. La séparation de l'École et de l'Église mène à la séparation de l'Église et de l'État, et ce n'est pas là que s'arrêtera le mouvement commencé. »

Dans la dernière partie de l'article, M. Georges Renard examine l'influence qu'aura sur notre langue, écrite et parlée, ainsi que sur la littérature nationale, la diffusion de l'instruction parmi les classes ouvrières. Il signale les modifications qui se sont déjà produites dans la prononciation de certains mots et celles qui ne manqueront pas de suivre dans notre orthographe si chargée d'anomalies, si semée de pièges. « Maintenant que l'obligation de savoir lire et écrire est imposée à tous les enfants, l'obligation s'impose aussi à tous ceux que préoccupe leur éducation de leur faciliter la tâche. »

Les productions de la littérature doivent également se trouver bientôt modifiées par cet agrandissement du public lisant, par cet éveil à la vie littéraire d'une multitude d'esprits neufs. « N'est-il pas permis d'espérer, à la place des œuvres niaises ou brutales qu'on offre trop souvent au peuple aujourd'hui, quelque chose qui ne soit ni plat, ni bizarre; ni banal, ni affecté; ni commun, ni précieux? Dans la France nouvelle, où le savoir, comme le sang, va circuler dans tous ses membres, où l'esprit du peuple s'élèvera ainsi de jour en jour, ne doit-il pas pas naître des œuvres qui s'élèvent en même temps que lui et qui l'aident à monter encore plus haut? »

Ce progrès dans toutes les parties du domaine intellectuel ne peut

se réaliser promptement : c'est l'œuvre d'un bon nombre d'années. Mais « la France est en marche; elle peut regarder derrière elle et devant elle pour prendre des forces et du courage en mesurant l'espace franchi et en contemplant à l'horizon lointain les riants et paisibles paysages dont chaque pas la rapproche. »

UN DISCOURS SUR L'IMPORTANCE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, par M. F. Pillon (*La Critique philosophique*, numéro du 23 septembre).— Sous ce titre, M. F. Pillon reproduit, en le faisant suivre de ses réflexions personnelles, un discours récemment prononcé par M. Cazelles, préfet de Meurthe-et-Moselle, à la distribution des prix des écoles municipales de Nancy. Nous en reproduirons nous-mêmes quelques parties.

M. Cazelles s'attache à montrer les avantages de l'instruction généralisée au point de vue de ce qu'on pourrait appeler la reconnaissance et la reconstitution d'une véritable hiérarchie sociale. En cultivant l'esprit des enfants, même de ceux qui ne doivent pas dépasser les rangs inférieurs de l'instruction, ce n'est pas seulement un service individuel qu'on leur rend : cette culture est utile à tous. « En effet, dit M. Cazelles, la peine qu'ils se sont donnée pour acquérir leur petit trésor de savoir leur fait apprécier sainement la valeur d'un savoir supérieur et mesurer la distance qui les sépare de ceux qui le possèdent. Une influence douce, fruit de leur propre jugement, que l'ignorance brutale ne sentira jamais, les incline à respecter la prééminence d'une intelligence élevée et délicate, et à refuser tout hommage à une supériorité prétendue qui ne se justifie pas par un savoir plus grand.

» C'est ainsi que l'instruction rétablit, dans des conditions d'équité inconnues jusqu'à notre temps, une hiérarchie indispensable à notre société : elle élève sur les ruines de l'autorité du rang une autorité nouvelle, légitime devant la raison, puisqu'elle est, pour celui qui s'y confie, une direction profitable, que la persuasion seule suffit à imposer à des esprits honnêtes : l'autorité du mérite. » C'est un fait, dit à ce sujet M. F. Pillon, commentant la pensée de M. Cazelles, « que la diffusion des connaissances tend fatalement à détruire toute autorité, toute hiérarchie fondée sur la naissance et la fortune, parce qu'elle est incompatible avec le respect des prétendues supériorités qui ne se justifient pas par un savoir plus grand. C'est pourquoi les aristocraties sentent instinctivement qu'elle ne leur est pas favorable. Elle semble même d'abord atteindre tout respect et par suite toute autorité; d'où vient qu'elle inspire des défiances et des craintes qui ne sont pas toujours égoïstes : il est si naturel de solidariser une idée avec les formes sous lesquelles on l'a toujours vue se manifester ! Mais attendons. Le respect ne fait que se déplacer. Il se retire de ce qui est conventionnel et fictif; il va s'appliquer, s'attacher à la vraie et naturelle prééminence, à la prééminence intellectuelle... »

Cette transformation n'est pas la moindre partie de la tâche des instituteurs, tâche haute et impliquant une lourde responsabilité. Mais il ne faut pas — ici nous revenons au texte de M. Cazelles — qu'ils s'en effraient outre mesure. « L'âme pure, naïve, tendre et généreuse de leurs petits élèves sera leur auxiliaire: elle ira au-devant de l'enseignement du maître; elle aime le bien et la justice; elle a des trésors d'amour et d'enthousiasme pour les grands caractères de l'histoire et même pour ceux de la fable; elle n'a pas encore appris les sophismes que l'égoïsme inventera plus tard avec une fécondité intarissable: elle est prête pour la vertu. Le maître n'aura qu'à empêcher le mal de s'y implanter et de grandir. Il devra, tuteur vigilant, soutenir le jugement moral de son élève, l'habituer à ne pas varier dans l'appréciation des actions, exciter et affermir en lui la répulsion pour les actes dictés par le seul intérêt personnel, pour les attentats contre les droits et la liberté des autres. Il lui expliquera ce qu'était notre pays avant que la Révolution de 1789 eût assuré à chaque Français ses droits d'homme et de citoyen; il lui fera sentir l'honneur et l'avantage de vivre dans une République qui assure à toutes les intelligences l'accès du savoir, à tous les intérêts une protection égale, à tous les citoyens une part égale dans le choix des chefs chargés de gouverner et de protéger la nation; qui, pour prix de ses bienfaits, demande seulement aux citoyens de rompre avec les influences rétrogrades d'un parti dont l'idéal social est un peuple qui renie la liberté; de ne pas se contenter du présent, mais de regarder résolument dans l'avenir pour réaliser le progrès nécessaire... »

Il est, d'ailleurs, indispensable, pour que les leçons de l'instituteur produisent leurs fruits, que la famille lui vienne en aide. « A quoi servira-t-il d'enseigner à l'enfant l'estime du bien et du juste, l'admiration du dévouement et du sacrifice, s'il voit, à toute heure, hors de l'école, honorer l'astuce, louer la fourberie, flatter la force, applaudir l'injustice, persiffler l'honnêteté confiante, et, dernier malheur, s'il apprend lui-même, devant ce triste spectacle, à rougir d'un bon sentiment?

» Troublé par ce désaccord, le jugement de l'enfant succomberait. Son cœur ne contracterait jamais une habitude morale. Il arriverait à l'âge d'homme sans volonté, jouet de ses propres passions, instrument entre les mains des habiles qui sauraient les exploiter.

» Oui, c'est à la famille qu'il appartient surtout de préserver l'enfant des mauvaises maximes et des mauvais exemples. Ce n'est même pas assez. Son esprit a besoin d'être maintenu au ton élevé où le maître a pour mission de le porter. Il en déchoit quand il voit ses parents s'absorber dans des préoccupations mesquines, borner leur ambition à grossir leur fortune ou à hausser le rang de la famille, s'abstenir d'émettre une opinion sur les choses qui touchent au bonheur de tout le monde; comme si ce n'était pas la plus déce-

vante des illusions que de se figurer qu'on ne fait de mal à personne en s'abstenant d'agir, et qu'en laissant faire, on n'encourt aucune responsabilité dans les malheurs du pays... »

Justes et fortifiantes leçons, et qui ont le grand mérite de viser en face le véritable devoir de l'instituteur et des familles, celui d'élever dans l'enfant l'homme de notre temps, ayant conscience de ce que valent les sociétés modernes et en particulier la nôtre, tenant à honneur d'en faire partie, d'être une unité vivante dans un ensemble où l'individu ne progresse véritablement que pour le plus grand bien du corps social tout entier.

Livres pédagogiques, ou à l'usage spécial des maîtres, reçus par le Musée pédagogique.

LA LÉGISLATION DES ÉCOLES MATERNELLES ET DES ÉCOLES PRIMAIRES, précédée de l'historique des salles d'asile et du commentaire du décret du 2 août 1881, par M. *Albert Durand*, commis principal du secrétariat de l'académie de Paris, officier d'académie; Paris, 1 vol. in-8°, Ract et Falquet, 1882. — Cet ouvrage se compose : d'une introduction fort intéressante (de 50 pages) comprenant un historique des salles d'asile et le commentaire administratif et pédagogique du décret du 2 août 1881 (1) ; d'une table chronologique de tous les documents reproduits dans le volume; du recueil des lois, décrets, arrêtés et circulaires fixant la législation actuelle des écoles maternelles et celle des questions générales d'instruction primaire qui touchent à ces établissements; d'un appendice où l'on trouve, d'une part, les instructions et règlements relatifs à l'ancienne législation des salles d'asile; d'autre part, les lois de 1850, de 1867, etc., qui ne rentraient pas directement dans la partie précédente; d'un supplément contenant les documents publiés jusqu'au 1er août 1882; enfin d'une table analytique des matières par ordre alphabétique. — Ouvrage utile à consulter par les inspecteurs primaires, les inspectrices et les directrices d'écoles maternelles.

MÉTHODE INTUITIVE FRANÇAISE POUR LES ÉCOLES MATERNELLES ET ENFANTINES, suivie des principaux actes officiels relatifs aux écoles maternelles, par Mme *H. Monternault*, inspectrice des écoles maternelles de l'académie de Douai, officier d'académie; Paris, 1 vol. in-8°, Hachette et Cie, 1882. — La principale partie de ce livre est consacrée à la description des nombreux objets de matériel et de mobilier scolaire inventés par Mme Monternault à l'usage des écoles maternelles; tous ces ingénieux moyens d'enseignement, imaginés,

(1) Cette introduction a été publiée à part, à la librairie Ract et Falquet. Elle forme un volume in-18 portant ce titre : *Les Écoles maternelles, origines, développement, réforme.*

comme le dit Mme Monternault elle-même, « pour rendre les leçons sensibles et en chasser la monotonie », constituent ce que l'auteur appelle la « méthode intuitive française ».

ENTRETIENS D'UNE DIRECTRICE D'ASILE AVEC SES ENFANTS, par Mlle *A. Billion*, directrice de la salle d'asile Saint-Paul, à Besançon, officier d'académie; Besançon, 1 vol. in-12, imprimerie de J. Jacquin. — Ces entretiens, œuvre d'une directrice d'école maternelle expérimentée, sont destinés à accompagner des tableaux explicatifs (non encore imprimés), et forment comme le canevas d'une série de leçons de choses sur les métiers et les professions qui sont d'ordinaire le partage des femmes ; c'est ainsi que nous y trouvons les chapitres des fermières, fileuses, couturières, repasseuses, cuisinières, bouquetières et fleuristes, etc.: il y a là des notions techniques et de bons conseils pratiques à prendre.

CHANTS ET JEUX, AVEC ACCOMPAGNEMENT DE PIANO, A L'USAGE DE LA FAMILLE, DES JARDINS D'ENFANTS, DES ÉCOLES MATERNELLES ET DES ÉCOLES PRIMAIRES, recueillis et arrangés par Mme *Adèle de Portugall*, inspectrice des écoles enfantines du canton de Genève; Paris, 1 vol. gr. in-8° oblong. Delagrave, 1882.— « L'enfant qui joue m'est sacré », disait Frœbel. C'est en s'inspirant de cette pensée, c'est, comme elle le dit, pour rendre les jours d'école plus agréables, pour en augmenter la gaieté et le bonheur, pour faciliter aux institutrices l'accomplissement de leur belle mission, que l'aimable et intelligente inspectrice des écoles enfantines de Genève, dont notre Alsace garde encore le cher souvenir, a publié ce gracieux recueil de chants, de marches, de rondes, de jeux et exercices gymnastiques, de jeux de toutes sortes, destinés aux petits enfants. Les quinze premières pages du livre contiennent ce qu'on pourrait appeler la pédagogie du jeu, théorique et pratique, et c'est là une pédagogie qui en vaut certes bien une autre.

COURS D'INSTRUCTION MORALE ET CIVIQUE, à l'usage des instituteurs et institutrices, des aspirants et aspirantes au brevet supérieur de l'enseignement primaire, rédigé pour répondre au programme officiel, par M. *Georges Dumesnil*, ancien élève de l'École normale supérieure, professeur agrégé de philosophie ; Paris, 1 vol. in-12, Delagrave, 1882. — Ce cours d'instruction morale et civique, dont plusieurs chapitres ont été publiés ici même avant que l'auteur les réunit en volume (1), a été professé devant un auditoire de jeunes filles. Les diverses parties du programme y sont traitées avec une compétence parfaite et un talent d'exposition très remarquable. Le livre dans sa forme actuelle s'adresse aux maîtres, avec le désir de

(1) Voir la *Revue pédagogique* de décembre 1881, janvier, février, mai et juin 1882.

les aider, comme le dit l'auteur, « à se rendre un compte sérieux de la nature de l'enseignement qu'ils sont appelés à distribuer », et à « mettre leurs convictions d'accord avec leur devoir ».

LE CID; HORACE; BRITANNICUS, tragédies précédées d'une étude et accompagnées de notes historiques, grammaticales et littéraires, par M. *E. Anthoine*, agrégé de grammaire, agrégé des lettres, inspecteur de l'enseignement primaire (à l'usage des classes d'enseignement secondaire de jeunes filles et des candidats au brevet supérieur); Paris, 3 vol. in-16. Hachette et Cie, 1882. — Nous signalons avec empressement ces éditions classiques à l'usage de l'enseignement primaire. On ne peut espérer de voir les chefs-d'œuvre de notre littérature nationale faire, discrètement et avec mesure, leur entrée à l'école primaire, que lorsque nos instituteurs en seront eux-mêmes tout imprégnés, et que, l'occasion s'offrant, un souvenir de Corneille, de Racine ou de Molière leur viendra naturellement aux lèvres. Les éditions préparées par M. Anthoine sont excellemment faites pour les préparer à cette sorte d'initiation; le texte en est très pur; les notes, suffisamment multipliées sans tomber dans la minutie, sont très claires et très renseignantes; l'étude qui précède chaque pièce est l'œuvre d'un esprit juste et fin, et qui sait à qui il s'adresse.

GÉOLOGIE, par M. *J.-Henri Fabre*, docteur ès sciences, ancien élève de l'École normale primaire de Vaucluse; Paris, 1 vol. in-12. Delagrave, 1882. — Nous annonçons la publication de ce livre, parce qu'il inaugure un « Cours complet d'enseignement dans les écoles normales primaires », composé d'ouvrages rédigés conformément au programme officiel du 3 août 1880 et aux instructions ministérielles du 18 octobre 1881. On ne saurait trop applaudir aux efforts des auteurs et des éditeurs pour mettre à la portée d'un enseignement nouveau, et qui ne laisse pas d'être difficile, les livres et le matériel aussi nécessaires pour les maîtres que pour les élèves.

CHOIX DE FABLES DE LA FONTAINE, accompagnées d'analyses littéraires et d'explications lexicologiques, par M. *C. Rouzé*, professeur au lycée Louis-le-Grand; Paris, 1 vol. in-12, Eugène Belin, 1882. — Le titre de ce volume en dit assez le contenu. Les analyses qui accompagnent les fables choisies ont été publiées par l'auteur dans le journal *l'Instruction primaire;* elles s'adressent donc spécialement aux instituteurs. Une introduction contient des considérations sur l'analyse littéraire.

LES PAYSANS, HISTOIRE D'UN VILLAGE AVANT LA RÉVOLUTION, par M. *Ch. Delon*; Paris, 1 vol. in-12. Colas, librairie de la Société pour l'instruction élémentaire, 1882. — Ce livre n'est pas, à proprement parler, un livre de pédagogie; ce n'est pas non plus, si l'on veut, un

livre d'enseignement ; ce serait plutôt un livre de lecture fait en vue des bibliothèques populaires. Mais nous le signalerons aux maîtres comme pouvant leur fournir un très utile appoint pour cette histoire intérieure, nous dirions volontiers locale, qui ne doit point absolument se perdre dans l'histoire générale de la nation. M. Delon y trace un exposé de la condition du peuple des campagnes au moyen âge et jusqu'à la Révolution, concentrant dans un village idéal quelconque les faits principaux qui se sont passés, pendant cette longue suite de siècles, dans la plupart des villages de France. M. Delon est sévère pour les institutions du moyen âge et de l'ancien régime ; le mot « misère » revient, hélas ! presque à chaque page sous sa plume, et toutes ses tendresses sont pour le pauvre Jacques Bonhomme, qu'il met en présence des seigneurs, de l'Église et des rois. Mais l'esprit du livre est une pensée de concorde, d'espérance et de foi au progrès. « Nous n'avons jamais dit, conclut M. Delon (dans une note de l'avant-dernière page), qu'il n'y eut pas au moyen âge des hommes de haute valeur, des hommes de science et de vertu. S'il n'y en avait pas eu, le moyen âge durerait encore. Mais cela ne prouve rien en faveur de l'esprit qui dominait alors : car tout ce qui a été fait de beau et de bon en ces temps a été fait sans lui et contre lui. Il y eut de bons rois, des seigneurs justes et paternels, je l'ai dit ; des évêques éclairés et généreux, des abbés charitables, des moines sages et laborieux. Plus vous en trouverez, mieux il sera démontré que les vertus et les efforts d'un certain nombre de personnes héroïques, si vous voulez, ne peuvent rien pour le bonheur du peuple, quand les institutions sont mauvaises, quand l'injustice est dans les lois, fait le fond même des lois, des idées, des croyances et des mœurs. L'injustice tue tout, stérilise tout, les pensées des hommes et le sol même. — Semez la justice et il lèvera des épis. »

LECTURES SUR L'HISTOIRE NATURELLE DES ANIMAUX, par *Paul Bert*, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des sciences de Paris ; Paris, 1 vol. in-16, Hachette et Cie, 1882. — Nous devons signaler cet intéressant volume comme une tentative heureuse d'animer l'enseignement de la géographie en le rapprochant de celui de l'histoire naturelle. L'éminent auteur a expliqué son but dans une préface qui mérite d'être citée tout entière comme une page d'excellente pédagogie.

« Je disais dans la préface de mes *Premières notions de zoologie* : « Il est telle de mes leçons qui pourra alimenter une dizaine » d'entretiens. C'est dans les livres de voyage surtout qu'on trouvera, » non théoriques et froids, mais vivants, pittoresques, en pleine » réalité, les développements nécessaires. Aussi j'appelle de tous mes » vœux la publication d'extraits de récits authentiques sur les chasses, » les pêches, les animaux domestiques des peuples étrangers. Je dis » *extraits* et non pas *abrégés*, l'abrégé étant presque toujours » sec, ennuyeux, incolore. »

» Ce sont ces extraits, ces récits, que je me suis décidé à rassembler moi-même. Le choix n'a pas été sans difficultés, à cause de l'abondance des matériaux, et je dois quelques explications sur les principes qui l'ont dirigé.

» Ma première idée avait été de mettre en scène le plus grand nombre possible d'animaux. Mais je dus y renoncer bientôt; ces changements incessants de sujets fatiguaient l'esprit, comme les papillotements d'une lumière fatiguent l'œil. D'autre part, la brièveté nécessaire des récits donnait à leur série une rebutante sécheresse.

» Je me décidai alors à ne parler que de quelques animaux, le plus importants par les services qu'ils rendent à l'homme ou les dangers qu'ils lui font courir, et à donner sur eux assez de détails pour intéresser à leur histoire et la faire bien connaître.

» Je choisis encore ces animaux parmi les plus caractéristiques des diverses régions du globe, et j'adoptai pour la disposition des récits l'ordre géographique. C'est qu'à mon sens l'histoire naturelle ne doit pas seulement servir à la connaissance des êtres vivants considérés en eux-mêmes, elle doit encore animer et faire vivre la géographie. Il ne suffit pas que les divers pays se présentent à l'esprit de l'enfant avec leur disposition physique, le relief du sol, la distribution des eaux, et même les villes, les canaux, les limites politiques: il faut encore qu'ils se peuplent de leur végétation et de leurs habitants animés. C'est à ce prix seulement que l'élève s'intéresse à l'histoire physique des diverses régions du globe.

» Certes, il y a de quoi intéresser un enfant en décrivant l'énorme chaîne de l'Himalaya, avec les hauts plateaux du « Toit du Monde » qui la continuent au nord, avec ses pics si élevés que l'air y manquerait à l'homme qu'un pouvoir magique y aurait transporté; avec les deux grands fleuves qui la longent au nord et au sud, avant de se réunir en un vaste delta, et la fente prodigieuse à travers laquelle passe le Sutledj, portant à la mer d'Oman les eaux du lac sacré de Mansaraour.

» Mais combien cette description le frappera davantage encore, s'il voit, par la pensée, des bandes de yaks et d'argalis paissant sur les hautes régions, tandis que dans les vallées pleines de cerfs, d'antilopes, de singes, de sangliers, de loups, d'ours, de léopards, rugissent les tigres, rampent d'innombrables serpents, et se prélassent, en brisant comme des roseaux des arbres robustes, les troupeaux d'éléphants.

» Cette vie donnée par l'histoire naturelle à la géographie ne doit pas servir seulement à l'instruction de l'enfant. Il me semble qu'elle doit surexciter sa curiosité et lui inspirer l'ardent désir de voir par lui-même ces régions merveilleuses ou redoutables, mais toujours attrayantes. Si quelque chose peut faire revivre en ce pays l'esprit de voyages et même d'aventures qui était jadis une des forces

de notre nation, c'est cette méthode d'enseignement pour l'histoire de la Terre.

» Je serais très fier que ce petit livre pût contribuer à ce renouveau. C'est pour y essayer que j'ai fait précéder, pour chaque contrée, les récits qui ont pour objet l'histoire d'un animal déterminé, d'impressions générales sur la faune et l'aspect du pays. Il est impossible qu'un enfant à l'imagination un peu chaude ne soit pas très impressionné par le vivant récit de la promenade nocturne de M. Trémaux sur les bords du Haut-Nil, et qu'il ne ressente bien plus sûrement tout ce qu'il lira désormais sur la vie animale en Afrique. »

Les récits de chasse et de voyages réunis par M. Paul Bert dans les *Lectures sur l'histoire naturelle des animaux* sont au nombre d'une centaine, empruntés aux relations de voyageurs comme Nordenskjöld, Payer, Hayes, Ch. Martins, Trémaux, Du Chaillu, Livingstone, Baker, L. Rousselet, Francis Garnier, Prjewalsky, Paul Marcoy, etc., etc.; ils sont illustrés de nombreuses gravures, et feront certainement les délices des enfants qui auront la bonne fortune de les rencontrer dans la bibliothèque de l'école.

LA PSYCHOLOGIE DE ENFANT (LES TROIS PREMIÈRES ANNÉES), par *Bernard Perez*. Deuxième édition, entièrement refondue; Paris, 1 vol. in-16. Germer Baillière, 1882. — La première édition de ce livre, à l'étranger comme en France, fut accueillie avec faveur. Le sujet seul suffisait à intéresser. C'est une œuvre destinée à faire connaître la vie psychologique de l'enfant jusqu'à la troisième année inclusivement. Elle s'adresse tout à la fois aux philosophes et aux éducateurs. Nul doute, en effet, que la psychologie de l'enfant ne doive être reconnue comme partie nécessaire de la science de l'esprit humain. A ce titre, M. Perez aura contribué à ouvrir dans nos études psychologiques une voie nouvelle. D'un autre côté, c'est au berceau, tout le monde le croit aujourd'hui, que l'éducation doit commencer, et c'est peut-être là qu'elle a le plus d'importance : les premiers plis donnés à l'âme humaine persistent dans ses profondeurs jusqu'à la fin. On comprend donc le profit que la pédagogie des premières années peut attendre du résultat de ces recherches. Comment prétendre manier sûrement cette délicate petite machine, *l'âme d'un enfant*, si l'on n'en a pas d'avance analysé les ressorts. Au reste, ce n'est pas seulement la pédagogie des premières années, c'est la pédagogie générale qui attend beaucoup d'une pareille étude. Ce que M. Bernard Perez dit de la psychologie dès le berceau a son application pratique bien au delà du berceau.

Nous devons ajouter que l'auteur est un observateur patient, fin, judicieux, et, ce qui ne gâte rien, un écrivain élégant et précis, dont les raisons sont toujours faciles à comprendre, et les anecdotes toujours intéressantes à lire. D'ailleurs cette seconde édition a beaucoup gagné aux changements que l'auteur y a faits : l'ordre en

est meilleur; l'œuvre est plus complète, plus étoffée; bref, elle est celle d'un homme entièrement maître de son sujet.

NOTES POUR SERVIR A L'HISTOIRE DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE DANS LES BASSES-PYRÉNÉES (1385-1880), par M. *L. Soulice*, bibliothécaire-archiviste de la ville de Pau ; 1 vol. gr. in-8° de 64 pages. Pau, imprimerie Véronèse, 1881. — M. Soulice a écrit ces notes en homme qui connaît et apprécie le bienfait de l'instruction populaire; qui sait, d'ailleurs, rendre justice aux progrès accomplis sur ce point dans notre société contemporaine, et qui ne cherche point dans des études rétrospectives autre chose que ce que peut donner l'analyse impartiale des documents. Nous y trouvons des détails fort intéressants sur l'instruction primaire à Pau et dans les Basses-Pyrénées, surtout à partir de l'époque révolutionnaire, notamment un fort beau compte rendu présenté « par le directoire du district de Pau et l'agent national (il se nommait Dulaut fils) au conseil général de la même administration, le 26 octobre 1794. »

L'ÉCOLE CENTRALE DE LA HAUTE-LOIRE, par *Henry Mosnier*; brochure grand in-8° de 68 pages. Paris, Charavay frères, 1882. — Voici un travail digne d'éloges et qui sera apprécié comme il le mérite par ceux qui s'intéressent à l'histoire de l'instruction publique dans notre pays. M. Mosnier a réuni dans ces pages tous les renseignements qu'il a pu recueillir sur l'École centrale fondée au Puy en l'an VI et qui y a prospéré jusqu'au moment où elle fut fermée en l'an XII par le gouvernement consulaire. Règlement d'organisation, personnel enseignant, programmes des cours, examens, distributions de prix, bibliothèque, promenades scolaires, tout y est passé en revue d'après les documents authentiques. Nous souhaitons vivement que l'excellent exemple donné par M. Mosnier trouve des imitateurs, et que des chercheurs sérieux veuillent bien écrire et publier, sur chacune des écoles centrales fondées par la première république, une monographie du même genre: ce serait un grand service rendu à l'histoire, et la meilleure réfutation à opposer aux écrivains qui dénigrent de parti pris toutes les œuvres de la Révolution.

Ouvrages pédagogiques étrangers reçus récemment au Musée pédagogique.

Gewerbe und Schule (L'industrie et l'école); discours prononcé par Edouard Wilda. — 1 brochure in-8°. Brünn, C. Winkler, 1882.

Die gewerblichen Fortbildungsschulen und verwandten Anstalten in Deutschland, Belgien und der Schweiz (Les écoles professionnelles complémentaires et les établissements similaires en Allemagne, en Belgique et en Suisse), par Charles Göck. — 1 volume in-8° avec 29 planches. Vienne, Alfred Hölder, 1882.

Lehrbuch für den Handarbeit-Unterricht (Traité de l'enseignement du travail manuel dans les écoles de filles), par U. Stobbe. — 1 volume in-8°, avec 12 planches. Leipzig, Hoffmann et Ohnstein, 1882.

Leitfaden für den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten zum Gebrauch für Schule und Haus (Guide pour l'enseignement des travaux manuels de femmes à l'usage des écoles et des familles), par Emmy Rossel. — 1 volume in-8°, avec 13 planches lithographiées. Berlin, Gustave Hempel, 1881 (3e édition).

Spiele und Turnübungen für Mädchen (Jeux et exercices de gymnastique pour jeunes filles), par J.-B. Thomas. — 1 volume in-8°. Trèves, Fr. Lintz, 1882.

August Hermann Francke. Ein Lebensbild (Biographie d'Auguste-Hermann Francke), par le Dr Gustave Kramer. — Deuxième partie. — 1 vulume in-8°. Halle, 1882.

President Garfield and Education (Le président Garfield et l'éducation), par B.-A. Hinsdale. — 1 volume petit in-8°. Boston, James R. Osgood et Cie, 1882.

The Training of Teachers and other educational papers (De la préparation des instituteurs et autres mémoires sur l'éducation), par S.-S. Laurie. 1 volume petit in-8°. Londres, Kegan Paul, Trench et Cie, 1882.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Le 24 septembre a eu lieu à Foix l'inauguration de la statue du conventionnel Joseph Lakanal. On sait que Lakanal, membre du comité d'instruction publique, fut à plusieurs reprises, avant et après Thermidor, le rapporteur de ce comité; on lui doit en particulier les rapports sur l'organisation des écoles normales (2 brumaire an III), des écoles primaires (7 brumaire an III), et des écoles centrales (26 frimaire an III). Il eut une part considérable à la création du Muséum, du Bureau des longitudes, de l'Institut. Chargé de missions politiques importantes, une première fois dans les départements du Midi, et plus tard dans ceux de la rive gauche du Rhin, il sut toujours allier à la fermeté nécessaire dans ces difficiles circonstances une humanité qui lui gagnait les cœurs, et une générosité antique. Par la droiture de son caractère, par la dignité de sa vie, par ses services, Lakanal méritait l'hommage qui lui a été rendu. Des discours ont été prononcés à cette occasion par M. le ministre de l'instruction publique et par les représentants des différents corps que Lakanal avait contribué à fonder.

Quelques jours plus tard, M. le ministre de l'instruction publique posait la première pierre du *lycée Lakanal*, à Bourg-la-Reine.

Singulière coïncidence! C'est à Bourg-la-Reine que le 9 avril 1794 l'illustre et malheureux Condorcet se donna la mort pour échapper à ses proscripteurs. Condorcet a été, de tous les hommes de la Révolution, celui qui a le plus fait pour la grande cause de l'instruction publique; c'est son plan, présenté en 1792 à la Législative, qui a servi de base aux travaux du comité d'instruction publique de la Convention. Et cependant Condorcet n'a pas encore de statue, et aucun lycée de France ne porte son nom!

— M. Duvaux, ministre de l'instruction publique, a prononcé à Rouen, le 2 octobre, à l'occasion de l'inauguration du lycée

de filles de cette ville, un remarquable discours dont nous reproduisons deux passages :

Je ne veux pas rechercher ici, a dit le ministre, les différentes phases par lesquelles a passé dans notre pays cette grave question de l'instruction des femmes; mais nous sommes en droit de nous étonner qu'il ait fallu si longtemps pour découvrir à la fois les avantages du développement intellectuel de la femme et le droit incontestable que lui donnaient à ce développement la nature et l'étendue de son intelligence.

« Élevez vos bourgeoises en bourgeoises, disait Mme de Maintenon; il n'est pas question de leur orner l'esprit; il faut leur prêcher les devoirs de la famille, l'obéissance pour le mari, le soin des enfants. La lecture fait plus de mal que de bien aux jeunes filles; les livres font des beaux esprits et excitent une curiosité insatiable. » Quant à l'histoire, elle veut bien admettre que les jeunes filles en aient une légère connaissance, pour connaître les princes de leur nation et ne pas prendre un roi d'Espagne ou d'Angleterre pour un roi de Perse ou de Siam; mais l'histoire ancienne est proscrite. « Je craindrais que ces grands traits d'héroïsme et de générosité ne leur élevassent trop l'esprit et ne les rendissent vaines et précieuses. »

On croit rêver en présence de pareilles puérilités : tel fut cependant le rôle auquel on réduisit la femme en un siècle où les femmes, plus qu'en tout autre peut-être, surent se faire une si large part dans le domaine des lettres comme dans celui de la politique. Quelques-unes durent, à la supériorité de leur intelligence ou aux hasards des événements, une place à part dans le domaine intellectuel. Les filles de noblesse pauvre étaient élevées pour devenir religieuses; nous avons vu ce qu'on donnait aux filles de la bourgeoisie; les filles du peuple ne comptaient pas.

Il en fut ainsi jusqu'à la Révolution française. C'est à la Convention que revient l'honneur d'avoir la première conçu la pensée de l'éducation nationale.

Parlant ensuite de ce que la troisième république, qui a repris l'œuvre de la Convention, a fait pour l'instruction des filles, M. Duvaux a dit :

Le parlement et le gouvernement rivalisèrent d'efforts, et le 21 décembre 1880 était promulguée la loi créant en France l'enseignement secondaire des jeunes filles.

La lutte fut longue, passionnée, et il ne fallut pas moins de trois années pour faire triompher cette idée, si simple pourtant, si naturelle, que les jeunes filles ont le même droit que les garçons à la sollicitude de l'État, et qu'il appartient à l'État de veiller, tout en respectant la liberté de tous, à l'éducation des futures mères de famille. Pour arriver à faire passer dans nos lois ce grand principe de l'éducation des filles, nous nous sommes à chaque pas heurtés à tous les préjugés, à toutes les résistances. C'est qu'il ne s'agissait pas seulement d'instruire les jeunes filles : ce qui allait disparaître, et nos adversaires le sentaient bien, c'est cette divergence de sentiments qui est la conséquence inévitable de la différence de l'éducation première. Ce que nous voulions, c'est que la jeune fille apprît à penser, qu'à ses qualités natives, faites de sensibilité, d'imagination, de tendresse, se joignissent des habitudes viriles, ne permettant plus que ces qualités mêmes fussent plus longtemps exploitées contre la rectitude de son jugement.

Voilà ce que nous voulions, voilà ce qu'on ne voulait pas : la victoire nous

est restée, comme elle restera toujours en France à ce qui est la raison et la vérité.

— Le ministère de l'instruction publique organise, à titre d'essai, des *cours normaux préparatoires à l'enseignement du travail manuel dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures*. L'organisation de ces cours normaux a été confiée à M. Salicis, répétiteur à l'École polytechnique, qui s'est préparé à cette mission, d'abord par l'organisation du travail manuel dans l'école de la rue Tournefort, ensuite par un voyage dans les pays étrangers où le ministère l'a chargé d'étudier des établissements analogues.

Un arrêté du 28 juillet dernier a fixé le siège provisoire de ces cours normaux dans les locaux précédemment occupés par l'école Pape-Carpantier, 10, rue des Ursulines, à Paris.

Les cours commenceront le 1er décembre prochain. Les conditions d'admission à cette *École normale supérieure de travail manuel* ont été indiquées par un avis inséré au *Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique* (numéro du 7 octobre 1882).

REVUE DÉPARTEMENTALE

Alpes (Hautes-). — Dans une lettre adressée à un instituteur des Hautes-Alpes, M. Jean Macé trace, avec beaucoup de verve et de bon sens, un plan d'organisation des exercices gymnastiques et militaires applicable aux écoles publiques :

MON CHER AMI,

Vous me demandez comment vous pouvez vous y prendre pour faire entrer la société républicaine d'instruction de votre village dans la voie que la Ligue française de l'Enseignement vient d'ouvrir à ses Sociétés fédérées en inscrivant sur son programme la propagande de l'éducation civique et militaire.

Je ne puis que vous inviter à suivre l'exemple que nous avons donné à Mouthiers. Mettez-vous en quête, soit dans votre commune, soit dans une des communes voisines, d'un ancien sous-officier rentré dans ses foyers, qui consente à donner une heure de son temps, le dimanche, aux enfants de l'école pour les aligner et leur apprendre au début l'exercice du soldat sans armes. On pourra demander cela à nos instituteurs quand ils auront passé par le régiment, et je ne désespère pas, pour peu qu'on mette l'école régimentaire sur un pied sérieux, de voir le régiment devenir un jour une pépinière d'instituteurs, en servant de prélude à l'école normale.

Ce n'est pas de cela qu'il s'agit présentement. Pour donner l'habitude du par file à gauche, par file à droite, un ancien caporal même — il n'en manque pas dans nos villages — suffirait au besoin. La manœuvre du fusil viendra

plus tard. L'important, c'est de commencer tout de suite et de donner aux campagnes de France le spectacle de leurs enfants se préparant, dès l'école, à défendre le sol de la patrie, si jamais l'étranger essayait de revenir le fouler. Un siècle bientôt d'effacement civique, depuis Brumaire, n'a que trop mis le patriotisme en sommeil chez nous. Il est difficile d'évaluer ce que pourra réveiller dans l'âme des hommes la vue des enfants s'exerçant à leur devoir futur de citoyens.

Pour combler la lacune qui sépare l'école du régiment, faites appel aux garçons qui sont entre les deux. C'est une heure de plus à demander à l'instructeur ; mais elle ne sera pas perdue. Les garçons viendront, soyez-en certain, nous en avons fait l'épreuve ici. En les groupant par communes voisines, que ce soit dans la vôtre ou dans une autre mieux placée, vous donnerez un attrait à des exercices qui n'en ont pas par eux-mêmes, surtout si vous faites accepter la pratique des promenades militaires à travers le pays, avec drapeau, bien entendu, et tambour ou clairon, selon ce que l'on aura sous la main. Un insigne tenant lieu d'uniforme aurait bien certainement beaucoup de succès. S'il y a des frais à faire, votre Société républicaine d'instruction ne trouvera nulle part meilleur emploi de son argent. N'oubliez pas non plus les chants patriotiques, qu'il faudra répéter d'avance pour que l'effet n'en soit pas gâté. Rien n'élève l'âme et n'engendre l'enthousiasme comme le chant en commun, quand il traduit de hautes et vaillantes pensées. L'Allemagne entière a été soulevée, en 1870, par sa *Garde au Rhin*, que tous les enfants savaient par cœur, aussi bien que les hommes. Il se trouvera bien quelqu'un pour nous faire un de ces jours notre *Garde aux Vosges*, qui enlèvera le pas de nos pelotons d'apprentis-soldats dans leurs marches militaires.

Quand la chose sera organisée chez vous, invitez les voisins à venir voir, un dimanche, et faites en sorte qu'ils retournent chez eux avec l'envie d'en faire autant. Puis occupez-vous de préparer les voies à une fête des écoles du canton, où les manœuvres se feront plus en grand, avec une sorte d'éclat qui en rehaussera l'intérêt et provoquera l'émulation d'une fête à l'autre. Il est bon d'ailleurs qu'on s'habitue dans nos villages à prendre le chemin du chef-lieu de canton pour autre chose que pour aller au marché. On ne saurait trop pousser au développement de la vie publique cantonale. Là est l'avenir de la République.

Il faudrait, pour bien faire, introduire dans ces fêtes de la jeunesse des concours de tir entre les grands garçons, avec distribution de prix aux meilleurs tireurs, un autre emploi utile des fonds recueillis par nos Sociétés d'instruction. Savoir placer sa balle importe plus, militairement parlant, que porter armes et présenter armes avec l'ensemble le plus parfait du monde.

Si vous m'en croyez, vous ferez coïncider votre fête des écoles cette année avec la rentrée des classes. Vous savez à quelle bataille se préparent les ennemis de notre nouvelle école, de l'école républicaine avec le catéchisme en moins et la patrie en plus. Ils attendent le moment où la loi de l'obligation va commencer à s'appliquer pour tenter d'insurger contre elle les populations de nos campagnes. C'est ce moment qu'il faut choisir pour relever à leurs yeux l'école de la République en la fêtant solennellement.

Bon courage, mon cher ami. Ce que vous projetez d'entreprendre est une œuvre de salut public ; allez votre chemin sans vous inquiéter de rien ni de personne. Si quelqu'un se met en travers, passez à côté et ne dépensez pas en luttes improductives le temps et l'énergie que vous devez à l'action. Si petit que soit le champ de cette action, là, comme ailleurs, vous pouvez vous attendre à rencontrer les rivalités personnelles. N'en épousez aucune. Vous

voulez travailler pour votre pays. Soyez uniquement l'homme de votre pays. Il a besoin d'hommes qui ne pensent qu'à lui pour le fortifier. Assez d'autres pensent à lui pour l'écraser.

JEAN MACÉ.

Charente-Inférieure. — Le *Cercle Rochelais* de la Ligue de l'enseignement a mis au concours la question suivante : *De l'enseignement civique à l'école primaire. — Ce qu'il doit être. — Son utilité. — Quels résultats peut-on en espérer ?*

Toute personne munie du brevet simple ou supérieur d'instituteur ou d'institutrice, habitant le département de la Charente-Inférieure, peut prendre part à ce concours.

Drôme. — M. l'inspecteur primaire de Die a résumé, dans un rapport intéressant, les résultats obtenus aux derniers examens du certificat d'études de la circonscription de Die. Il constate tout d'abord que ce modeste diplôme est de plus en plus recherché. En 1880, 130 candidats s'étaient fait inscrire et 90 avaient été jugés dignes du certificat d'études. En 1881, le chiffre des inscriptions avait atteint 196 et le nombre des candidats heureux s'était élevé à 122. Le certificat d'études a cessé d'être exclusivement désiré par les écoliers des villes : cette année les écoles rurales étaient convenablement représentées aux examens. Non seulement les candidats étaient plus nombreux, mais, en général, ils étaient mieux préparés.

Il reste cependant beaucoup à faire, dit M. l'inspecteur Behr, pour que nos écoliers perdent tout à fait l'habitude de réciter comme des perroquets lorsqu'ils sont interrogés; ils ne savent pas réfléchir ; lorsque les mots du livre qu'ils ont étudié leur manquent, ils ne savent plus répondre; ils manquent d'initiative ; leur jugement et leur imagination ne sont pas cultivés.

Au point de vue de l'éducation intellectuelle, il reste donc beaucoup d'imperfections à faire disparaître. J'engage les instituteurs à diriger leurs efforts de ce côté; ils doivent être avant tout des éducateurs. Ils n'accompliraient pas leur mission s'ils se bornaient à enseigner quelques notions de calcul ou de grammaire, sans se préoccuper des soins que réclame l'intelligence de l'enfant.

L'épreuve de français a donné encore cette année des résultats très médiocres : nos enfants ne pensent pas. Ceux qui ont acquis quelques idées disposent d'un vocabulaire insuffisant pour s'exprimer d'une façon convenable ; les compositions de style sont le plus souvent une agglomération de banalités ou de lieux communs ; les expressions patoises y abondent ; les règles de la conjugaison des verbes y sont méconnues ; les fautes d'orthographe y sont fréquentes.

Tout cela s'améliorerait vite si les instituteurs voulaient être un peu moins routiniers. Chose étrange ! ils savent tout le parti qu'on peut tirer de l'ensei-

gnement de la langue française pour faire l'éducation de l'enfant; ils ont étudié la question dans les conférences pédagogiques, ils l'ont traitée dans les mémoires pédagogiques, et, quand ils sont dans leur classe, en présence de leurs élèves, ils semblent ne plus se souvenir de ce qu'ils ont écrit.

Faire chaque jour une dictée et étudier quelques règles de grammaire, réserver une ou deux fois par semaine un travail de composition française pour les élèves les plus avancés, faire apprendre quelques morceaux de récitation, de temps en temps, aux enfants les plus jeunes, voilà à peu près à quoi se borne l'enseignement du français dans la majeure partie de nos écoles. Je sais que quelques maîtres zélés complètent les exercices précédents par des leçons de choses, mais ils sont en très petit nombre. Qu'on en juge, d'ailleurs : j'ai dans ma circonscription 95 0/0 des instituteurs qui n'ont pas encore de musée scolaire; les leçons de choses sont-elles possibles sans musée scolaire? En réalité, dans nos classes, on étudie l'orthographe; on n'apprend pas à parler sa langue.....

Pourquoi la dictée est-elle choisie au moment même où les enfants doivent l'écrire? Ce choix n'a-t-il aucune importance? Pourquoi toujours prendre le sujet de la dictée dans un livre ou dans un journal d'enseignement? L'instituteur ne peut-il rien extraire de son propre fonds?

Si les dictées ne sont pas étudiées comme elles devraient l'être, la préparation des exercices de rédaction laisse encore plus à désirer. On met des enfants, qui n'ont encore rien rédigé, en face d'une petite lettre ou d'une petite narration. On dirait qu'en plaçant le qualificatif *petit* devant le devoir donné, les difficultés de la composition française disparaissent. On ne s'aperçoit pas pas que pour traiter ces petites choses nos enfants ont besoin d'y être préparés, et c'est une vérité qui serait vite acceptée par les maîtres s'ils voulaient raisonner leur manière de faire. L'abondance des publications scolaires tend à détruire chez eux l'esprit d'initiative; en général, ils ne savent plus se passer d'un journal ou d'un traité de pédagogie. Le livre, qui ne devrait être qu'un guide, tend à remplacer l'instituteur. J'espère que les conférences finiront par avoir raison de cette tendance; nos maîtres comprendront que dans toute école les résultats sont en raison directe des efforts et de l'esprit d'initiative de celui qui la dirige...

Isère. — Nous croyons devoir reproduire ici quelques passages d'un remarquable discours, empreint de sentiments vraiment élevés, qui a été prononcé à Vizille par M. le préfet de l'Isère, à l'occasion de la pose de la première pierre du groupe scolaire de cette ville.

... La Révolution française a fondé l'égalité, c'est-à-dire le droit pour chacun, suivant son travail, son intelligence et ses œuvres, de parvenir à la fortune, comme aux plus hautes fonctions de l'État.

Mais ce droit serait illusoire, si l'Etat lui-même ne mettait à la portée de chacun l'instrument nécessaire, c'est-à-dire l'instruction qui développe les facultés natives, et sans laquelle l'homme le mieux doué ne parvient qu'exceptionnellement à s'élever au-dessus de la sphère dans laquelle le hasard l'a fait naître.

Dans son propre intérêt, il faut donc que l'enfant soit instruit; et si cela n'est pas contesté, il faut bien obliger les parents à envoyer leurs enfants à l'école, puisqu'il est certain que quelques-uns se dispensent encore de le faire, bien qu'aujourd'hui cela ne leur coûte rien.

Au point de vue politique, est-ce que l'instruction est moins nécessaire?

Est-ce qu'il n'est pas indispensable, sous le régime de la souveraineté populaire, lorsque le pays se gouverne lui-même, que chaque citoyen soit en mesure non seulement d'écrire son vote, mais de le raisonner, d'en calculer la portée?

Franklin, qui était un grand savant et un grand homme d'État, et un bon républicain, Franklin, dis-je, apprenant la Révolution de 1789, s'écria : « Les Français viennent enfin de s'établir à leur compte. » L'expression est pittoresque, mais combien elle est juste!

Mais, dans la vie privée, celui qui s'établit à son compte sans avoir l'instruction indispensable court fort le risque de faire de mauvaises affaires.

Il en est de même des nations : ce sont les ignorants qui compromettent leurs destinées qui font les révolutions prématurées ou infécondes, qui sont les complices inconscients des coups d'Etat et du despotisme.

L'instruction est un gage de sécurité sociale, de conservation politique, dans le sens vrai du mot; la société a donc le droit d'exiger que tout citoyen soit instruit, comme elle exige que tout citoyen soit soldat pour la défense de la Patrie!

A tous les points de vue, dans l'intérêt des particuliers comme dans l'intérêt de l'Etat, l'obligation est donc nécessaire.

La loi nouvelle a consacré ce principe, mais elle a soigneusement tenu compte des besoins légitimes de la famille, et elle a autorisé les commissions scolaires à accorder des dispenses de fréquentation, à condition de ne pas dépasser trois mois par année en dehors des vacances, comme à dispenser d'une des deux classes les enfants employés dans l'agriculture et dans l'industrie, ou arrivés à l'âge d'apprentissage.

Dans ces conditions, nul ne peut sérieusement prétendre que l'obligation soit une charge bien lourde.

Au fond, du reste, ce qui a soulevé les critiques les plus passionnées, ce n'est pas l'obligation elle-même, mais bien ce qu'on a nommé la laïcisation des programmes scolaires.

D'après les lois de 1833 et de 1850, l'enseignement primaire comportait « l'instruction morale et *religieuse* ».

La loi de 1833 ajoutait « que le vœu des pères de famille serait toujours consulté en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse ».

Ainsi, sous le régime de 1830, sous la République de 1848, l'instruction religieuse était facultative. C'est la Chambre monarchiste et cléricale de 1850 qui l'a rendue obligatoire, en plaçant de plus l'école sous la surveillance du curé...

Dans ce grand et patriotique département, l'instruction, Messieurs, est fort en honneur, et je puis dire que nulle part, ailleurs, on n'a fait plus d'efforts pour la propager.

Depuis moins de trois ans, deux cents écoles nouvelles ont été fondées. Depuis le commencement de cette année, les conseils municipaux ont voté dans ce but près d'un million de ressources, et l'Etat a donné à nos communes des subventions pour une somme égale.

A cet égard, le département de l'Isère tient maintenant le second rang; il vient immédiatement après celui de Seine-et-Oise, car celui de la Seine doit être mis à part.

Nous continuerons notre œuvre, Messieurs, sans nous laisser arrêter par des critiques peu justifiées et dont le bon sens public a déjà fait justice.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Nous avons rendu compte l'année dernière du Congrès tenu à Berlin le 13 juin 1881 par les partisans de l'enseignement du travail manuel à l'école (*Revue pédagogique* de septembre 1881, p. 346). Un second Congrès s'est réuni cette année à Leipzig, le 3 juin dernier, pour s'occuper du même objet. Les actes de ce nouveau Congrès viennent d'être publiés par le Dr Götze (1), qui définit de la manière suivante l'*atelier scolaire* tel qu'il le conçoit : « A côté de l'éducation méthodique de l'esprit, nous voulons une éducation méthodique de la *main*. L'atelier scolaire sera le pendant de la salle de gymnastique. De même que la gymnastique développe le corps sans viser les besoins spéciaux d'une profession particulière, de même l'atelier scolaire donnera aux enfants une éducation de l'œil et de la main analogue à l'éducation générale que l'école primaire donne à ses élèves. Je voudrais qu'à l'avenir aucun enfant n'entrât dans la vie pratique sans avoir acquis au préalable une certaine habileté générale de la main. L'atelier scolaire ne se propose donc pas de former spécialement des ouvriers : il a pour mission de développer chez tous les enfants la dextérité manuelle et la justesse de l'œil. »

Nous reviendrons prochainement sur cet intéressant sujet.

— La régence de Potsdam a interdit à la municipalité de Charlottenburg de faire donner l'enseignement aux élèves de la *Fortbildungsschule* (école complémentaire) le dimanche matin pendant les heures du service divin ; l'autorité prussienne ne veut pas « que les jeunes gens s'habituent à regarder l'enseignement de l'école comme plus important que le devoir de la participation au culte public. » Il est possible, dit la *Pädagogische Zeitung* de Berlin, que cette mesure mette en question pour l'avenir l'existence même de l'école complémentaire.

---

(1) *Verhandlungen des Kongresses für Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiss am 3. Juni 1882*, von Dr W. Götze. Gera, Issleib und Rietzschel, 1882.

— A Munich, le clergé catholique, n'ayant pu obtenir la suppression des écoles mixtes quant aux cultes *(Simultanschulen)*, a fait du moins tous ses efforts pour détourner les parents d'y envoyer leurs enfants : une campagne avait été entreprise dans ce sens pendant les dernières vacances, et l'archevêque avait publié à ce sujet un mandement spécial. On espérait arriver à tuer les écoles mixtes quant aux cultes, en y faisant le vide. Ces manœuvres n'ont pas atteint leur but, et à la rentrée des classes plus de 6000 élèves ont été inscrits dans les quatre écoles mixtes de la capitale de la Bavière.

— A plusieurs reprises nous avons entretenu nos lecteurs des *colonies de vacances* organisées en Allemagne et dans quelques autres pays en faveur des élèves pauvres dont la santé réclame un séjour de quelques semaines à la campagne. On vient d'inaugurer à Leipzig une variété de cette utile institution, sous le nom de *colonies urbaines (Stadtkolonien)*. On a installé dans la ville même, à l'usage d'enfants débiles qui n'avaient pu être envoyés au dehors, des établissements où ils ont reçu une nourriture fortifiante, spécialement du lait, et où ils ont pris un exercice régulier en plein air. Les résultats ont été des plus satisfaisants : en trois semaines, du 15 juillet au 5 août, le poids des enfants a augmenté en moyenne d'une livre et demie chez les garçons, et de deux livres chez les filles.

— Il s'est formé récemment en Allemagne une « Association des rédacteurs de journaux pédagogiques », qui compte une trentaine d'adhérents. Les rédacteurs de ces journaux ont adopté un programme commun qu'ils s'engagent à observer, et dont les points principaux sont les suivants : « S'efforcer de répandre parmi les instituteurs des opinions conformes à la raison et aux idées modernes. Lutter contre la tendance à remplacer les instituteurs par les institutrices. Réclamer le droit pour l'instituteur d'avoir une place dans le comité scolaire avec voix délibérative. Demander que l'inspection ne soit confiée qu'à des hommes possédant l'aptitude professionnelle nécessaire, et réclamer l'abolition de l'inspection locale (celle-ci est presque toujours entre les mains des ecclésiastiques). Demander la suppression des écoles confessionnelles. »

Angleterre. — La question de l'enseignement du travail manuel à l'école primaire est à l'ordre du jour dans la plupart des pays d'Europe. En Angleterre, le Congrès des sciences sociales, réuni à Nottingham les 20 et 21 septembre dernier, l'a discutée sous la forme suivante : « Comment l'enseignement technique peut-il le mieux être associé avec les écoles primaires, les écoles intermédiaires et les collèges ? » L'un des deux rapporteurs, le professeur Silvanus Thompson, s'est prononcé en faveur de l'enseignement du dessin industriel, du modelage, et du travail du bois et des métaux à l'école primaire: ces branches, a-t-il dit, devraient faire partie du programme officiel de l'école. L'autre rapporteur, M. Cropper, est arrivé à des conclusions analogues en ce qui concerne les écoles intermédiaires et les collèges. Deux représentants de l'Association nationale des instituteurs ont combattu l'opinion de M. Thompson, en déclarant qu'il était impossible de rien ajouter au programme des écoles primaires, déjà trop chargé. La discussion a été très nourrie et fort intéressante, mais n'a pas été suivie d'un vote.

— C'est en novembre prochain qu'auront lieu les élections pour le renouvellement du *School Board* de Londres, qui se compose de 53 membres élus pour trois ans. Ces élections vont remettre aux prises, comme d'habitude, les partisans des écoles libres confessionnelles et ceux des écoles publiques non confessionnelles; c'est ce dernier parti qui l'a toujours emporté jusqu'ici, et il est probable qu'il conservera sa majorité.

Autriche. — Le 8e Congrès général des instituteurs autrichiens a eu lieu du 3 au 5 août à Reichenberg, en Bohême. Les instituteurs de toutes les nationalités de l'empire cisleithanien y avaient été convoqués; mais les Slaves des provinces du sud, les Tchèques et les Polonais se sont abstenus d'y paraître; les Tchèques avaient même organisé, à titre de contre-manifestation, un Congrès spécial à Pilsen. Les Allemands seuls ont paru à Reichenberg, et ils ont décidé, en présence de l'impossibilité constatée de réunir en un seul faisceau les instituteurs de l'Autriche tout entière, qu'il y avait lieu de renoncer à convoquer à l'avenir des congrès généraux. Séance tenante, a été constituée

une *Association des instituteurs allemands d'Autriche*, qui tiendra chaque année un *Congrès allemand*. Le 8e Congrès général des instituteurs autrichiens aura donc été le dernier.

— A l'occasion du Congrès de Reichenberg, une « Association des rédacteurs de journaux pédagogiques en Autriche » s'est fondée sur le modèle de celle qui existait déjà en Allemagne, Quatorze journaux ont adhéré à l'Association, dont le programme comprend les points suivants : Maintien des huit années d'obligation scolaire; admission des instituteurs au volontariat d'un an; abolition de l'inspection locale; développement de l'inspection proprement dite, confiée à des hommes possédant l'aptitude professionnelle; abolition des notes secrètes *(geheime Qualificationstabellen)*; abolition du dépôt impérial des livres scolaires; réforme de la censure des livres scolaires; création de jardins d'enfants populaires *(Volkskindergärten)*.

— D'après un document portant la date de 1882 et présenté à la Chambre haute, le nombre des instituteurs et des institutrices, dans les diverses provinces de la monarchie autrichienne, est le suivant :

	Instituteurs.	Institutrices.
Basse-Autriche	3.455	900
Haute-Autriche	874	213
Salzbourg	241	35
Tyrol	1.335	929
Vorarlberg	247	56
Styrie	1.262	280
Carinthie	465	101
Carniole	233	98
Goritz et Gradiska	212	74
Trieste	102	101
Istrie	204	100
Dalmatie	325	77
Bohême	9.693	820
Moravie	3.407	310
Silésie	736	94
Galicie	3.389	1.170
Bukovine	232	46
TOTAUX	26.413	5.404

Belgique. — Le 5e Congrès de la Fédération belge des instituteurs, qui a eu lieu à Arlon (Luxembourg) du 10 au 13

septembre, avait réuni environ un millier d'instituteurs et d'institutrices.

Voici les résolutions votées par le Congrès sur les deux questions de son ordre du jour :

PREMIÈRE QUESTION : *Quels sont les moyens les plus efficaces pour introduire en Belgique l'instruction obligatoire?*

1° Décréter la gratuité absolue de l'instruction primaire dans les écoles publiques.

2° Faire subir à la sortie de l'école primaire, devant un jury composé de chefs d'école pris dans l'enseignement officiel, un premier examen permettant de constater le degré d'instruction des enfants, et, vers 18 ans, un second examen à la suite duquel certains avantages seraient accordés à ceux qui y auraient satisfait.

3° Employer tout moyen propre:

a) A prévenir les infractions à la loi;

b) A assurer la fréquentation de l'école;

c) A punir, au besoin, la négligence des parents qui ne se préoccupent pas de l'instruction de leurs enfants.

Le Congrès demande en outre que l'on réglemente le travail des enfants dans les usines et les manufactures.

DEUXIÈME QUESTION: *Quelle est la meilleure méthode pour enseigner la rédaction?*

1° Aux trois degrés, se servir de toutes les branches de l'enseignement pour faire naître des idées chez les élèves, classer ces idées d'après leur ordre logique, et les faire exprimer avec clarté et correction.

2° Dans le degré inférieur, se livrer surtout à l'étude pratique du langage au moyen d'exercices oraux variés et souvent répétés.

3° Dans le deuxième degré, amener l'enfant à donner à ses idées des développements assez considérables en examinant d'abord avec lui les sujets proposés.

4° Dans le troisième degré, donner les principales règles de l'art d'écrire et livrer l'enfant à son initiative personnelle.

Le ministère belge de l'instruction publique s'était fait représenter au Congrès par M. Germain, directeur de l'enseignement primaire. Dans son discours aux instituteurs, il a dit, en faisant allusion à la guerre menée par le parti clérical contre l'école officielle: « Vous travaillerez plus courageusement que jamais, j'en ai la conviction, pour assurer définitivement le triomphe du drapeau de l'enseignement national; vous ne permettrez pas — et nous vous aiderons dans les efforts que vous ferez pour atteindre ce but — vous ne permettrez pas qu'on vous enlève l'école primaire, cette terre féconde où germent la science, la moralité et la liberté. »

— Un arrêté royal du 17 août 1882 institue un certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur cantonal de l'enseignement primaire. Nul ne pourra désormais être nommé à ces fonctions s'il n'est porteur de ce certificat, lequel s'obtient à la suite d'un examen comprenant : 1° une composition écrite sur un sujet pédagogique; 2° des épreuves orales portant sur la pédagogie et la méthodologie, sur la connaissance raisonnée des programmes des écoles primaires et gardiennes, sur la loi scolaire et les arrêtés organiques; 3° une épreuve pratique consistant dans l'examen d'une école suivi du compte-rendu verbal de cette inspection. Ne peuvent être admis à l'examen que les candidats qui justifient : 1° du diplôme d'instituteur primaire ou de professeur agrégé de l'enseignement moyen du degré inférieur; 2° d'au moins huit années de pratique dans une école publique, primaire, moyenne ou normale.

Italie. — L'Association nationale des instituteurs italiens a tenu, elle aussi, son Congrès à Naples, comme nous l'avons déjà dit. On y a parlé, entre autres choses, de la laïcisation des écoles et des améliorations à apporter à la situation matérielle des instituteurs. Le Congrès a acclamé l'école « nationale et anti-cléricale »; il a émis le vœu que le minimum des traitements soit fixé à 1,200 francs; que la nomination des instituteurs, laissée aux communes, soit faite à vie sur une triple présentation du Conseil scolaire provincial. Des télégrammes de félicitations ont été échangés avec le roi et le ministre de l'instruction publique. Quelques jours plus tard, le ministre Baccelli a reçu le président de l'Association des instituteurs, qui lui a présenté les vœux du Congrès; M. Baccelli a répondu qu'il fera son possible pour obtenir du Parlement les réformes nécessaires à la prospérité de l'enseignement national en Italie.

— Une commission nommée par le ministre de l'instruction publique pour étudier les réformes à introduire dans le régime des écoles normales s'est réunie à Rome le 29 septembre. Ses travaux ont duré jusqu'au 5 octobre; elle a présenté au ministre un rapport qui sera imprimé et où sont proposées, dit-on, d'importantes modifications à l'état de choses actuel.

Suisse. — La demande de *referendum* sur l'arrêté des

Chambres fédérales instituant un secrétaire de l'instruction publique a réuni, grâce à la coalition des catholiques et des conservateurs protestants, plus de 180,000 signatures. Le Conseil fédéral a fixé la votation populaire au 26 novembre. Une polémique très vive s'est engagée dans la presse suisse sur cette question. Les adversaires de la mesure prétendent que les cantons sont menacés dans leur souveraineté; les libéraux répondent qu'il n'est pas question de porter atteinte aux droits des cantons, garantis par la constitution, mais que la Confédération a le devoir d'intervenir d'une façon plus efficace et plus régulière qu'elle ne l'a fait jusqu'à présent, pour assurer l'exécution de l'article 27 de cette même constitution, relatif à l'instruction primaire.

Les instituteurs de la Suisse allemande, réunis en Congrès à Frauenfeld du 24 au 26 septembre, se sont prononcés en faveur de l'arrêté des Chambres fédérales. Au nombre de 1200, ils ont voté à l'unanimité moins 5 voix l'ordre du jour suivant : « La Société des instituteurs suisses, convaincue que les efforts des autorités fédérales pour arriver à la complète exécution de l'article 27 intéressent au plus haut point la prospérité de l'école et de la patrie, leur donne sa complète adhésion et travaillera de toutes ses forces à les appuyer. »

Le Gérant : H. Gantois.

PARIS. — IMPRIMERIE CHAIX, 20, RUE BERGÈRE. — 21106-2.

Nouvelle série. — Tome Ier. N° 5. 15 Novembre 1882.

REVUE PÉDAGOGIQUE

COMMENT ON PRÉPARE UNE LEÇON D'HISTOIRE

NOTES D'UNE LEÇON PROFESSÉE
A L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE D'INSTITUTRICES DE FONTENAY
EN JUILLET 1882

Une leçon d'histoire, c'est un chapitre d'histoire mis à la portée des élèves auxquels on fait la leçon. Le premier point est donc de se rendre un compte exact du degré d'intelligence et d'instruction des élèves, de se mettre à leur place, afin de mettre à leur portée les notions que l'on doit faire pénétrer dans leur esprit. Les leçons que les professeurs des écoles normales ont à préparer sont destinées à enseigner directement les futurs instituteurs, indirectement les élèves des écoles primaires. Ce dernier objet est l'essentiel, et la leçon faite pour les élèves-maîtres doit être conçue de telle façon que ceux-ci puissent la traduire à leurs élèves de l'école primaire en l'adaptant aux différentes classes entre lesquelles ces élèves sont répartis.

Nous avons par suite à étudier :

1° La manière de préparer une leçon destinée aux élèves-maîtres ;

2° La manière dont les élèves-maîtres prépareront, à leur tour, la leçon destinée aux enfants de l'école annexe.

I. — La leçon destinée aux élèves-maîtres.

Cette leçon doit être personnelle au professeur et en très grande partie orale. Une leçon écrite est froide et pénètre peu. Elle ne permet pas les arrêts nécessaires, les parenthèses explicatives, les insistances, les répétitions, tout ce qui sert enfin

à persuader l'auditeur. Les leçons écrites ont un autre inconvénient dans un enseignement qui se répète nécessairement à des périodes rapprochées : elles deviennent machinales chez le maître, et l'inattention du maître entraîne celle de l'élève. Une leçon orale force à l'attention et celui qui la fait et celui qui l'écoute : le travail du premier est un intérêt pour le second. Enfin elle est personnelle aux élèves auxquels elle s'adresse, ils sentent qu'ils y sont pour quelque chose et ils s'y livrent plus volontiers.

Il n'y a pas de livre, si bien fait qu'il soit, qui puisse suppléer une leçon personnelle et orale. Le livre, justement s'il est bien fait, forme une composition, il a un commencement, une direction, une suite, une fin et chaque partie s'y rattache ; par suite chaque fragment qu'on en détache pour faire une leçon suppose que l'élève a connu, compris et retenu tout ce qui précède. Ce n'est pas le cas en général. Il faut, au contraire, à tout instant, s'arrêter pour revenir sur les événements antérieurs, les rappeler, les résumer. Le livre ne le fait point, la leçon le fait, et c'est précisément pour cela que le livre sert à préparer la leçon, mais ne remplace pas la leçon. L'objet de la leçon est d'isoler telle ou telle partie du livre et d'en faire un exposé qui, tout en se rattachant aux leçons antérieures, se suffise à lui-même.

Le sujet du cours et ses grandes divisions sont fixés par le programme. Les divisions de détail sont déterminées par le maître d'après le caractère même de son enseignement. En cela le maître est dirigé par les *manuels* qu'il a entre les mains.

Le sujet de la leçon déterminé, il faut s'en remémorer en général les éléments, et le moyen le plus simple est de le faire au moyen du manuel. On lit avec une grande attention les chapitres qui correspondent au sujet de la leçon. Chaque fois que l'on rencontre un terme, un nom, un fait que l'on n'a point très présent à l'esprit, il faut remonter plus haut jusqu'à ce qu'on en ait une notion assez claire et assez nette non seulement pour le comprendre, mais pour l'expliquer.

Si le manuel parait insuffisant, on cherche ces explications complémentaires dans l'histoire plus générale, plus étendue, plus détaillée que l'on peut avoir à sa disposition. On y cherche

aussi certains traits, certains exemples, les mots, les particularités qui paraissent propres à illustrer le récit et à lui donner la vie.

Au cours de ces lectures on note les faits à leur date, les traits de caractère, les mots, sous le nom des personnages auxquels ils se rapportent; on a soin de ne jamais noter un fait ou un trait sans l'indication du livre où on l'a puisé. Autant que possible, on note les faits sur de petites fiches différentes, on rassemble les traits et les mots sur une fiche particulière au personnage qu'ils concernent.

Cela fait, on classe les notes dans l'ordre où les faits se sont produits, en s'assurant toujours que tout fait nouveau qui se présente trouve son explication dans la note qui le concerne ou dans une note précédente.

Mais il n'y a pas seulement dans la vie, et par suite dans l'histoire, des faits qui se suivent, des faits successifs, il y a des faits qui se produisent en même temps, des faits simultanés. Ces faits sont souvent liés les uns aux autres par les rapports les plus étroits : ils s'expliquent les uns par les autres. Pour comprendre ces nouveaux rapports, il convient de prendre une autre série de notes, non plus sur des fiches séparées, mais sur une feuille divisée en plusieurs colonnes. On forme ainsi des tableaux synoptiques des événements qui se produisaient en différents lieux dans le même temps.

Les notes chronologiques, les tableaux synoptiques, les notes personnelles sur les personnages principaux, voilà les éléments du travail à faire. Il s'agit maintenant de grouper ces notes de façon à ce qu'elles forment un tout, une suite, qu'elles s'enchaînent et présentent un intérêt. Après avoir réuni les matériaux de la leçon, il faut composer la leçon.

L'essentiel est d'être clair et intéressant. Il n'y a pas d'intérêt sans clarté ni de clarté sans ordre. Pour obtenir cet ordre, cet intérêt et cette clarté, il faut déterminer très nettement l'objet final de la leçon, savoir où l'on veut aller, et déterminer, par suite, le meilleur chemin pour atteindre ce but. Le plus difficile est le commencement, car il faut dire tout ce qui est nécessaire pour expliquer ce qui suivra, et il ne faut dire que le nécessaire. Si on dit trop peu au début, on est obligé de s'arrêter

en route, et l'intérêt s'évanouit; si on dit trop, on risque d'ennuyer l'élève en commençant et l'on est perdu. On ne fera le commencement qu'après avoir achevé le reste du travail : on saura ainsi justement ce qu'il convient de dire au début pour faire comprendre le reste. On s'efforcera de rendre ce début aussi intéressant que possible en y groupant les notions de manière qu'elles s'expliquent toujours l'une par l'autre. L'élève ne se rend pas compte de ce travail, mais il en est tout pénétré : c'est le secret de l'intérêt qu'il éprouve à voir les faits se dérouler devant lui et à trouver sans effort, dans ce qu'il vient d'entendre, l'explication de ce qu'on lui expose.

Prenons un exemple : *La réunion de l'Alsace à la France.*

Le sujet de la leçon indique le fait principal à dégager. Ce fait donné, si on veut en exposer l'histoire, la première question à se poser est : Quand ce fait s'est-il produit ? Il s'est produit par les traités de Westphalie en 1648. Ces traités règlent les relations des États de l'empire d'Allemagne ; comment et pourquoi la France y figure-t-elle et y obtient-elle cette province ? Parce que la France était intervenue dans la guerre des Allemands entre eux, la guerre de Trente ans. Ici on se demande nécessairement ce qu'était cette guerre et pourquoi elle avait éclaté. On se demande ensuite comment et pourquoi la France fut amenée à y intervenir. Elle y fut amenée par sa lutte séculaire contre la maison d'Autriche, et, dans ce grand épisode de la lutte, elle fut dirigée par le cardinal de Richelieu. Qui était Richelieu et que voulait-il en cette affaire ? On voit qu'il combat le parti huguenot en France et qu'il soutient le parti protestant en Allemagne. Comment concilier cette apparente contradiction ? C'est qu'en France comme en Allemagne il poursuivait le même but : la grandeur de l'État français, par l'unité à l'intérieur, par l'affaiblissement de ses rivaux au dehors. A l'intérieur, les huguenots tendaient à former un État dans l'État: Richelieu les contraint à l'obéissance, mais, cela fait, il leur laisse leur liberté de conscience. Au dehors, la maison d'Autriche s'opposait à l'accroissement de la puissance française: il l'affaiblit en soutenant contre elle les protestants d'Allemagne, auxquels il contribue ainsi à assurer leur liberté de conscience. L'Alsace est la récompense de la France dans cette entreprise, et cette entreprise se rattache par

sa cause et par son résultat à l'œuvre nationale de la monarchie, qui était la constitution de l'État à l'intérieur, son extension vers l'Est, la sécurité de ses frontières.

Arrivés à ce point, nous sommes au terme des questions et des réponses. Mais ce n'est pas sous cette forme qu'il faut présenter les faits aux élèves. Ces interrogations successives les fatigueraient inutilement, et c'est précisément pour savoir par où il faut commencer avec eux que nous nous sommes posé cette série de questions. Pour composer notre leçon, nous ferons le travail inverse. De cause en cause, de pourquoi en pourquoi, nous sommes arrivés à cette notion générale qui rattache notre sujet aux leçons précédentes : la réunion de l'Alsace est un épisode de l'histoire de la constitution de l'État et de la nation française. Comme cette constitution a été l'objet principal des leçons précédentes, que ces mots et ces idées sont devenus familiers aux élèves, nous commencerons par là notre leçon. Ce sera le sujet du préambule. Après avoir montré comment la France s'est formée sous les règnes précédents, nous allons étudier un nouvel et très glorieux épisode de cette même œuvre : la réunion de l'Alsace. L'élève, ainsi prévenu, se sont intéressé. On lui présente des faits nouveaux, mais des faits qui ne le surprennent point, et le lien même qu'on lui fait apercevoir entre cette leçon et les précédentes excite son attention.

Cette attention éveillée, profitons-en pour insinuer dès le début de la leçon les notions les plus compliquées et les plus difficiles. On a toujours, à ce moment-là, quelques minutes de grâce dont il faut savoir user. L'élève est frais à l'étude, il écoute tout, et si on va chercher les choses d'un peu loin il ne s'en effraie pas, pourvu qu'il voie où l'on veut le conduire. Si, au contraire, on veut entrer tout de suite dans le sujet même, on intéresse sans doute davantage au premier instant, mais il faut arrêter tout à coup le fil de la narration pour revenir en arrière, et il en résulte ces inconvénients : l'élève n'écoute qu'à demi les explications rétrospectives, l'attention ainsi détournée ne se retrouve plus, l'élève ne voit plus l'enchaînement des faits, il se sent confus et devient inattentif. Ici, par exemple, si nous débutons par quelques mots sur Richelieu, cela intéressera, car ce seront des traits

de caractère et ces traits se rattacheront très directement au préambule de la leçon ; mais lorsque, quelques minutes après, il faudra s'arrêter sur ces questions ingrates : Pourquoi intervient-il en Allemagne? qu'est-ce que la guerre de Trente ans? on risque de déconcerter l'élève et de suspendre l'intérêt. Il faut donc commencer par là, et voici notre commencement.

Au XVIIe siècle l'œuvre de formation de la France se poursuit. Il se présente une occasion d'affaiblir l'ennemi traditionnel — la maison d'Autriche — et d'agrandir le territoire; quelle est cette occasion? C'est la guerre de Trente ans. D'où vient cette guerre? Elle se rattache à la constitution même de l'Allemagne. Ici donc, au point de départ, un aperçu de ce qu'était l'Allemagne, ce qui est la partie la plus difficile de la leçon. Nous ne prétendrons point faire cet exposé par nous-mêmes. Nous citerons un maître. La leçon lue engourdit les esprits, mais des citations courtes et bien choisies les réveillent. En préparant nos notes, nous avons dû remonter à cette origine; nous avons une note qui contient ce tableau de l'Allemagne, elle est à sa place, elle est sous notre main. Je suppose que nous avons pris comme livre élémentaire le *Précis de l'histoire moderne de Michelet* ; nous y trouvons, au chapitre III, cette précieuse description de l'Allemagne, cet exposé lumineux des rapports des princes allemands entre eux, des prétentions de la maison d'Autriche, des conflits qui en résultent :

« L'Allemagne n'est pas seulement le centre du système germanique ; c'est une petite Europe au milieu de la grande. » etc.

Nous lisons ce passage en nous arrêtant à toute expression qui pourrait être obscure pour l'élève. Voilà nos fondations posées; le reste de la leçon est facile à construire. En peu de mots nous exposons les grands traits de la guerre de Trente ans et nous arrivons au moment où la France y intervient. C'est à ce moment-là que nous plaçons les traits de Richelieu que nous avons recueillis, et que nous montrons son dessein au dehors se rattachant à son dessein au dedans, son œuvre continuant celle des gouvernements antérieurs, la formation de la France.

Nous avons ainsi la raison d'être de l'entreprise, les conditions où elle se fait, la connaissance de celui qui la dirige ; il

est aisé d'en résumer les épisodes et de la conduire jusqu'à son terme, les traités de Westphalie, où Mazarin achève l'œuvre de Richelieu.

On a rattaché la leçon à celles qui précédaient ; il est bon de la rattacher à celles qui suivront, d'annoncer les grandes luttes que Louis XIV soutiendra pour conserver, affermir, étendre cette précieuse conquête ; d'annoncer les grandes réformes de la Révolution française qui compléteront l'œuvre d'unification de la France, et les guerres héroïques pour la défense de cette frontière. Si douloureux que cela soit, il est nécessaire de rappeler quand et comment l'Alsace a été ravie à la France, la guerre déclarée par Napoléon III, les efforts de la France entière pour repousser l'ennemi, la constance de l'attachement des populations arrachées à leur patrie, l'étendue de la perte.

II. — La leçon destinée aux enfants.

Tous les éléments des leçons destinées aux enfants se trouvent dans la leçon faite aux maîtres. Il y faut dire les mêmes choses et dans le même ordre, mais il faut en modifier les proportions et la forme selon l'âge des enfants auxquels les leçons s'adressent. Ici il n'y a qu'un principe à suivre, c'est celui que Michelet a si bien défini au début de son *Précis* :

« Nous nous proposions de laisser dans la mémoire des élèves... une empreinte durable de l'histoire moderne. Pour atteindre ce but, il aurait fallu premièrement marquer, dans une division large et simple, l'unité dramatique de l'histoire des trois derniers siècles ; ensuite représenter toutes les idées intermédiaires, non par des expressions abstraites, mais par des faits caractéristiques qui pussent saisir de jeunes imaginations. Il les eût fallu peu nombreux, mais assez bien choisis pour servir de symboles à tous les autres, de sorte que les mêmes faits présentassent à l'enfant une suite d'images, à l'homme mûr une suite d'idées. »

La suite d'idées, nous l'avons cherchée dans la leçon faite aux maîtres, et nous avons placé les images à côté des idées, les traits caractéristiques à côté des expressions abstraites. A mesure que nous allons descendre vers l'enfance, nous éliminerons les expressions abstraites et nous multiplierons les images et les traits.

Ici des exemples sont nécessaires. Relisons dans le *Précis* même de Michelet les épisodes de Richelieu et de la guerre de Trente ans : nous y trouverons un modèle du langage à tenir aux maîtres, langage qui se peut simplifier et traduire aisément pour les enfants des classes supérieures de l'école.

Voulons-nous un exemple de ce genre de traduction et d'adaptation? nous le trouvons dans l'ouvrage d'un des jeunes amis et d'un des meilleurs élèves de Michelet. Lisons le chapitre intitulé : *Vie de Richelieu*, dans les *Récits et biographies historiques* de MM. G. Monod et Dhombres.

Nous nous adressons à des enfants plus jeunes, nous simplifions encore en colorant davantage. Voici deux exemples excellents pris dans les *Lectures patriotiques* de M. Lefrançais : chapitre XXIX, *Le cardinal de Richelieu ;* chapitre XXII, *La réunion de l'Alsace à la France.*

Arrivons au dernier terme ; nous le trouvons dans les *Leçons préparatoires d'histoire de France* de M. Lavisse : elles résument en quelques lignes, qui sont autant de traits, tous les faits, tous les noms, toutes les idées que nous venons de parcourir. De la leçon des maîtres à la leçon des petits enfants, nous avons suivi les mêmes faits et les mêmes idées, en allant toujours du plus complexe au plus simple, en triant les mots et les idées, en ramenant l'exposé à ses éléments. Les élèves, en passant d'une classe à l'autre, remonteront la pente, et à mesure que leur esprit deviendra propre à saisir de nouvelles notions et de nouveaux rapports, ils verront les faits déjà connus se représenter à eux avec plus de vie, de fermeté, de netteté. Ils grandiront en quelque sorte avec l'histoire de leur patrie, et ils verront cette histoire s'éclairer dans leurs esprits, en même temps que se développera et se fortifiera dans leurs cœurs l'amour de la France.

Albert SOREL.

DES JEUX DANS L'ÉDUCATION

I

Dans un discours prononcé à Reims, il y a quelques mois, à l'occasion des fêtes de l'Union fédérale de gymnastique, M. Jules Ferry montrait tout le prix qu'il convient d'attacher à l'éducation physique des enfants, envisagée comme préparation aux exercices militaires.

« L'Université, disait-il, reconnaît que le problème de l'éducation nationale n'est pas suffisamment résolu, dans un pays comme le nôtre, par la culture intellectuelle et morale. La culture physique doit s'y ajouter. Voilà pourquoi la loi a rendu obligatoire l'enseignement de la gymnastique... Dix ans d'application des lois nouvelles, dix ans d'enseignement obligatoire et d'exercices militaires donneront à la France des générations viriles, raisonnables, saines d'esprit et de corps. C'est à ces générations que j'envoie mon hommage et mon espérance, et je les associe par avance au toast que je porte avec tout mon cœur à la fédération des sociétés de gymnastique de France. »

Ce sont là d'éloquentes et judicieuses paroles; elles n'ont pas été applaudies des seuls convives du banquet de Reims; elles ont assurément trouvé un écho dans le cœur de tous ceux que préoccupent les difficiles problèmes de l'éducation nationale.

Parmi ces problèmes, l'un des plus ardus est celui de l'éducation physique, et son importance capitale frappe aujourd'hui tous les yeux. Il emprunte d'ailleurs une gravité particulière aux circonstances actuelles, aux changements qui s'opèrent ou vont s'opérer dans l'ordre de l'enseignement primaire. L'élargissement énorme des programmes, l'adoption de méthodes nouvelles qui contraignent l'élève à fournir une somme de plus en plus grande de travail personnel, l'extension de l'enseignement par le fait même de son caractère obligatoire, voilà des réformes qui donnent fort à penser à ceux qui n'estiment

çon en effet, si pauvre qu'il soit, trouve toujours moyen d'échapper quelque peu à l'influence d'un mauvais logement et d'une vie malsaine; il sort, court les rues, bat le pavé, vit beaucoup en plein air. La petite fille, au contraire, est sédentaire, reste au logis, n'échappe à aucune privation. Il en résulte promptement pour elle une débilité plus grande, qui ne se pourrait réparer que par des soins plus énergiques et plus assidus. Quel est le médecin des quartiers ouvriers des villes qui n'ait été douloureusement frappé de cette faiblesse musculaire, de cette fragilité nerveuse, de cette pauvreté de sang qui caractérisent les jeunes filles des classes inférieures, et font d'elles plus tard les victimes des grandes névroses, ou tout au moins des femmes rarement capables de soutenir impunément les fatigues de la maternité? Il y a là un véritable danger qui menace la santé physique, et par elle l'équilibre mental de la race dans les grandes villes. Ce sont les muscles et le sang qui s'appauvrissent en laissant la prédominance à l'organisme nerveux. Nous n'oublions certes pas que l'on pourrait invoquer ici des causes de plus d'un genre, économiques et sociales ; mais nous tenons qu'une part considérable revient à l'influence de la femme, débilitée dès l'enfance, et jusqu'ici trop négligée dans son développement physique. Ce grave péril, nous en convenons, ne sera jamais complètement conjuré, parce que le séjour des villes restera toujours plus dispendieux et conséquemment plus fécond en privations de toute nature et plus malsain que celui des campagnes. Mais du moins il peut être considérablement diminué par l'introduction, dans l'éducation des filles du peuple, de mesures hygiéniques convenables ; et nous appelons de tous nos vœux le moment où la loi fera disparaître une inégalité dangereuse et mettra à assurer la santé des jeunes filles la même sollicitude qu'elle déploie à l'égard des garçons.

II

Introduire la gymnastique dans l'école, dans *toutes* les écoles, développer cet enseignement, prendre les mesures nécessaires pour qu'il sorte du domaine théorique et devienne partout effectif, voilà assurément une œuvre excellente. Et pourtant nous ne pouvons nous défendre d'être quelque peu sceptique, en son-

geant combien de telles mesures, si sagement combinées qu'elles puissent être, risquent en somme de rester chose administrative, combien elles sont impuissantes à dépasser la surface, à atteindre l'âme même des jeunes générations et, par là, à modifier le tempérament de la nation. Que l'on compte sur la gymnastique pour dresser dans l'enfant le futur soldat et préparer ainsi la réduction du temps de service militaire, voilà qui nous paraît fort raisonnable et qui suffirait déjà à justifier tous les efforts accumulés dans ce sens depuis deux ans. Mais de là à compter sans réserve sur les effets « régénérateurs » de la loi, il y a loin, et nous nous prenons à douter qu'il suffise d'un bon programme de gymnastique, même religieusement mis en pratique, pour infuser au pays un esprit nouveau et transformer les habitudes nationales.

Que l'on ne se méprenne pas : en inscrivant la gymnastique dans nos programmes, nous n'avons fait qu'imposer au maître et à l'élève *une leçon de plus*. L'exercice physique leur apparaît comme l'un des articles obligatoires du règlement, auquel un bon maître, un bon élève doivent satisfaire consciencieusement. Ils y consacreront sans murmurer une part notable du temps de récréation, et s'y appliqueront avec d'autant plus de zèle qu'un appareil administratif bien combiné, conférences, séances publiques, examens, réunions au chef-lieu de canton ou de département, etc., les tiendra sans cesse en haleine. On aura, en apparence, tout gagné en fait d'hygiène pédagogique ; on aura réussi à faire l'éducation des corps parallèlement à celle des âmes.

Et après ? Est-on sûr d'avoir fait là œuvre vivante ? L'hygiène, la vraie, celle qui ne se renferme point dans les limites étroites de la période scolaire, celle qui ne tient compte d'un résultat qu'autant qu'il est définitif et dure la vie entière, cette hygiène-là se tiendra-t-elle pour satisfaite ? Aura-t-on fondé chez l'enfant une habitude assez forte pour survivre à l'école ? Lui aura-t-on, pour tout dire, inspiré le goût, l'amour de l'activité physique, en sorte que plus tard il ne sache plus s'en passer ? Car, on en conviendra, c'est bien là le but à atteindre, le point à gagner, en deçà duquel l'œuvre reste chose morte, stérile, propre à faire bonne figure dans les règlements et les

Quant aux causes morales, elles sont sans doute complexes et obscures, et ce n'est pas à nous qu'il appartient de les analyser. Pourtant deux observations nous frappent.

Voici la première. Les mœurs modernes, nées de nos changements politiques et sociaux, ont abouti à séparer de plus en plus le peuple de la bourgeoisie. Le bourgeois vit avec ses égaux, ne sort point de son monde, ne se mêle plus ni à l'artisan ni à l'ouvrier. Qu'en résulte-t-il ? Privée de ce contact vivifiant, la classe bourgeoise a perdu le sens de l'activité physique, s'est de plus en plus repliée dans la vie sédentaire, dans les délassements tout intellectuels, dans l'oisiveté. A son exemple et à sa suite, le peuple lui-même, par mode, par désir de copier les mœurs des classes supérieures, a déserté à son tour les délassements physiques, s'est créé ses cafés, ses spectacles, a fait, en un mot, de ses loisirs un emploi de même ordre. C'est dans les petites villes qu'il faut étudier le phénomène pour s'en rendre bien compte. Là, point de spectacles ni de courses ; point ou fort peu de vie mondaine ; rien de cet appareil brillant qui, dans les grandes villes, sert à orner le désœuvrement des classes riches. Le bourgeois passe ses soirées et l'après-midi du dimanche « au cercle », c'est-à-dire dans un café tranquille, où il retrouve sa société, et où il peut lire quelques journaux, peu nombreux en général, et jouer un jeu modéré. Quant à l'homme du peuple, il a aussi son cercle : l'unique différence est que l'on y boit plus de bière et de vin que de café, et que l'on n'y reçoit ni journal ni revue. La politique d'estaminet, les cartes, le billard, l'absinthe et le tabac, voilà aujourd'hui, pour une grande moitié de notre population, l'unique façon d'employer les heures de loisir, voilà ce qui a lentement pris la place de la saine activité des jeux locaux ou nationaux.

Quant à la seconde observation, nous ne la formulons pas sans quelque réserve et nous ne la donnons qu'à titre de suggestion. Ne pourrait-il se faire que le tempérament national eût perdu quelque chose de son énergie, qu'un peu de mollesse eût détendu ses nerfs, qu'enfin, pour dire toute notre pensée, on eût en France, plus qu'autrefois, peur de l'effort physique, horreur de la peine ? Plainte grave, et qui porterait loin, nous ne nous le dissimulons pas. Et pourtant est-

elle bien sans fondement ? Il nous semble que c'est là un phénomène intérieur que trahissent bien des symptômes et qui, s'il venait à s'accentuer, ne serait point des plus rassurants pour l'avenir de notre démocratie. Voyez par exemple le discrédit croissant qui entoure toute profession manuelle. Tandis qu'en d'autres pays, de régime également démocratique, l'instruction peut se répandre sans déclasser au même degré les citoyens, sans retirer les plus humbles de leurs fonctions naturelles, il semble que chez nous elle leur inspire le dégoût pour le travail des mains, pour la vie d'artisan, d'ouvrier, d'agriculteur, et qu'elle propage partout l'amour des places, c'est-à-dire de fonctions toujours dépendantes, au fond moins nobles, mais faciles, sédentaires, coûtant peu d'effort, ne réclamant aucune initiative. Tenons pour certain que cet instinct de paresse, d'inertie, cet amour de la vie oisive et facile, qui sont au fond de ce déclassement si inquiétant, sont aussi responsables de la décadence des jeux et des divertissements violents. Les deux faits se tiennent de près, et révèlent le même trouble secret survenu dans la vie nationale.

Et cet amollissement lui-même, demandera-t-on, de quelle cause peut-il provenir ? Nous laissons à de plus pénétrants le soin de le rechercher. Peut-être les convulsions sociales et politiques qui depuis cent ans ont secoué, meurtri notre pays, n'ont-elles pas été sans briser un peu son énergie, sans dérouter son activité. La grande épopée guerrière du premier empire, en dirigeant toute la puissance nationale vers les armes, a peut-être aussi contribué à discréditer les professions manuelles, et à implanter chez nous ce fonctionnarisme qui est comme la rançon de l'esprit militaire. Peut-être d'autre part notre pays, comparé à d'autres, offre-t-il moins d'issues à l'activité physique. L'Angleterre avec ses immenses colonies, l'Amérique avec ses prodigieuses ressources industrielles et agricoles, ont pu conserver mieux que nous l'amour du travail manuel, qui est, à dire le vrai, la seule sauvegarde d'une démocratie.

III

Quoi qu'il en soit des causes secrètes, le mal existe, trop évident à tous les yeux. Est-il des remèdes ? Et s'il en est, nous mettons-nous en mesure de les appliquer ?

A un état aussi complexe, altérant aussi profondément les sources de la vie nationale, les remèdes véritables, efficaces, ne sont point aisés à trouver. Toute tentative venue du dehors sera vaine et de peu d'effet. Personne, par exemple, n'est plus pénétré que nous de tout le bien que peut faire une société telle que notre Club Alpin. Révéler aux citadins, ou aux habitants des plaines les splendeurs de la montagne, les nobles et fortifiantes jouissances de ce que les Anglais nomment le *pedestrianism*, faciliter aux gens de petite fortune les voyages et les excursions, voilà une œuvre excellente et vraiment patriotique. Mais quoi ? elle est forcément limitée à une catégorie très restreinte de citoyens, à ceux qui ont des vacances et qu'une culture supérieure initie au sentiment de la nature; ce n'est évidemment pas d'elle qu'il faut attendre notre régénération. Autant en pouvons-nous dire, et avec plus de raison, des *sports* d'origine anglaise, courses de tout ordre, canotage, régates, etc. Tout cela est certainement très digne d'éloge, mais reste affaire de mode, n'atteint que la surface, ne produit pas de résultats appréciables.

C'est plus profond qu'il faut viser; c'est l'enfant qu'il faut atteindre. Or, nous ne craignons point de le dire, il ne nous semble pas qu'en matière d'instruction primaire, surtout, l'on prenne pour cela le vrai chemin.

Nul n'ignore où en est le mal dans l'enseignement secondaire. Pénétrez dans les cours d'un de nos grands lycées : s'il vous a été donné auparavant de visiter quelque établissement anglais du même ordre, la comparaison vous serrera le cœur. Chez nous point de jeux, nous dirions presque point d'enfants : de petits hommes, d'un sérieux qui fait peine à voir, se promenant gravement par petits groupes, commentant la dernière séance de la Chambre, à moins que ce ne soit la dernière opérette. D'enjouement, de gaîté active, d'épanouissement heureux, libre, enfantin, n'en cherchez pas; notre collégien se respecte trop pour jouer. Le petit Anglais de même âge met son honneur à se bien battre, à conquérir des muscles solides, à surpasser à la rame ses camarades du collège rival, à se mettre en état, une fois homme, de rosser au besoin un portefaix mal appris. Le petit Français reste chétif, n'a de force que par les nerfs, est vieux sans avoir été jeune, ne vit que par l'intelligence ou par l'imagination.

Eh bien, que l'on y prenne garde. Au train dont vont les choses, il se pourrait bien faire qu'avant longtemps nos internats primaires et peut-être les grands externats offrissent à leur tour ce spectacle attristant. A force de surcharger les programmes, ou bien à force de disputer à la distraction les moindres minutes et d'utiliser pour une fin pédagogique jusqu'aux délassements, on risque de tuer dans l'écolier toute la spontanéité de son âge, de glacer son activité pour le jeu, de faire de lui une sorte de collégien primaire, sérieux, refroidi, pédant, vieux dès l'enfance. C'est un cri d'alarme que nous jetons, et nous voudrions qu'il fût entendu de tous ceux qui ont charge de haute direction pédagogique. Oui, nous le répétons, il y a là un danger, et un danger réel. Vous avez renoncé aux vieilles routines, à l'éducation mécanique: c'est au mieux. Mais que l'excellent esprit de vos réformes ne vous entraîne pas au delà des bornes. Ces routines antiques avaient du moins un avantage: si elles ne fortifiaient guère l'esprit, elles ne pesaient point sur lui jusqu'à l'écraser; leurs défauts mêmes, qui les rendaient impuissantes pour le bien, les faisaient aussi impuissantes pour le mal. Leur action se limitait d'ailleurs aux heures de classe, et laissait le reste du temps à la pleine liberté de l'enfant. Vous, au contraire, vous tendez malgré vous à empiéter sur cette liberté, sous prétexte de la faire servir à vos fins. La récréation est déjà envahie par la leçon de gymnastique : c'est un mal nécessaire, auquel il faut se résigner. Mais voici que l'enseignement professionnel menace de la restreindre encore, dans les écoles normales aujourd'hui, demain dans les écoles primaires. Qu'en restera-t-il ? Où l'enfant et le jeune homme trouveront-ils temps et place pour se livrer à leur activité spontanée, pour s'amuser, pour jouer ? Les promenades, si utiles, si précieuses quand elles ne sont qu'un moyen de détendre l'écolier en plein air, de le retremper dans la nature, voici que l'on en fait des « excursions » : on les utilise pour l'étude de la géographie, de la géologie, de l'histoire naturelle ; on y introduit de force les leçons qui ne tenaient point dans le cadre des heures de classe.

Encore quelques pas dans cette voie, et l'on aura atteint ce résultat funeste : que toutes les heures, toutes les minutes de la vie scolaire, même celles des soi-disant récréations, seront

envahies par l'étude ouverte ou déguisée, tournées vers l'instruction, bourrées, jusqu'à éclater, de leçons de tout genre ; on aura réussi alors à tuer l'enfant dans l'écolier ; on aura préparé à la patrie des citoyens instruits, bien élevés, pleins d'excellentes notions positives, mais à qui manquera ce bien suprême, ce feu divin : la jeunesse du corps, et avec elle la jeunesse de l'esprit et du cœur.

Il nous est revenu que l'éminent directeur de l'enseignement primaire, visitant, il y a quelque temps, des écoles du pays basque, fut frappé de voir, dans le moindre village, une place publique de forme rectangulaire, soigneusement passée au rouleau et terminée par un mur lisse de quelques mètres de haut. Il en demanda la destination. C'est, lui fut-il répondu, la place du jeu de *pelote* (sorte de jeu de paume où les joueurs sont armés de longues raquettes). C'est là que tous les dimanches les jeunes gars de l'endroit viennent prouver leur adresse ; c'est là que de temps à autre ont lieu de solennelles parties entre joueurs de communes rivales, parfois même entre Français et Espagnols. L'honorable directeur put s'assurer que ce jeu local n'est pas seulement en honneur sur la place publique, et que, dès l'école, les jeunes Basques s'y exercent avec ardeur, conquérant ainsi cette souplesse, cette agilité qui les ont rendus célèbres. Peut-être lui vint-il alors quelque regret à l'idée qu'il faut aller jusqu'aux Pyrénées pour retrouver ces salutaires habitudes, cette ardeur au jeu qui manquent dans presque toutes nos écoles. Il dut se dire qu'il y avait là un précieux élément de vie et d'éducation, qui est en train de disparaître partout ailleurs, et qui emporte, en disparaissant, une part de notre patrimoine moral, un peu de notre gaîté, un peu de notre énergie. Il dut penser ce que nous pensons nous-même et ce que nous dirons en terminant : c'est que l'excès de pédagogie a ses écueils, desquels nous ne nous gardons peut-être point assez, et que l'œuvre de l'éducation nationale ne consiste pas seulement à faire des esprits cultivés et des muscles robustes, mais encore des hommes épris d'action et des âmes ouvertes à la joie de vivre.

Dr E. Pécaut.

DES COURS NORMAUX

POUR LA PRÉPARATION DES DIRECTRICES D'ÉCOLES MATERNELLES

Plusieurs arrêtés et décrets relatifs aux écoles maternelles ont récemment paru : l'un d'eux a trait à l'organisation de cours normaux pour la préparation des directrices d'écoles maternelles.

Ce décret était souhaité avec impatience. Trop longtemps l'enseignement des petits enfants avait été laissé à l'initiative des institutrices ; le règlement du 2 août 1881 avait enfin fixé nettement le programme et rendu des études sérieuses indispensables. Les cours normaux décrétés le 27 juillet 1882 donneront satisfaction à cette urgente nécessité. Puisse-t-il s'en ouvrir beaucoup pendant la présente année scolaire!

En attendant, il ne serait peut-être pas inutile d'examiner l'état actuel des choses, le mal auquel il faut porter remède, et les détails d'un programme et d'une organisation qui répondraient aux besoins. Un des points les moins compris, en général, c'est la mission même de l'école maternelle, qui, transition entre la famille et l'école, doit, comme on l'a très bien dit, garder la douceur affectueuse et indulgente de la famille en même temps qu'elle initie au travail et à la régularité de l'école. Trop souvent on ne voit en elle qu'une garderie ou une école primaire en miniature. De là deux tendances et deux classes de directrices : l'une, la plus nombreuse, trouve exagérées les exigences du règlement du 2 août ; elle se compose de jeunes filles qui, désireuses d'avoir un gagne-pain honoré, se vouent à l'instruction des petits enfants parce que l'examen d'admission est très facile. Elles ne croient pas être au-dessous de leur tâche, car c'est encore l'idée populaire qu'il suffit de savoir lire et écrire pour faire une parfaite asilienne ; tout naturellement plusieurs branches d'enseignement, la musique, l'histoire naturelle, leur paraissent bien inutiles. L'autre classe, la minorité,

trouve au contraire le programme trop restreint : ce sont les personnes qui ont fait leurs études primaires, obtenu même les brevets de premier et de deuxième ordre, et qu'une raison quelconque a décidées à préférer l'école maternelle. Pour elles, tout est trop simple : les leçons de choses usuelles, le calcul avec des nombres au-dessous de 100, l'histoire par récits, et la géographie locale : de la géographie, l'étude des quatre murs d'une classe ? allons donc !

Ce personnel d'opinions si diverses n'est pas plus homogène quant à la voie à suivre et au but à atteindre. On ne pense guère que dans le petit enfant il y a une âme encore endormie à éveiller, un esprit ignorant à préparer pour la science, enfin un regard à diriger vers le ciel, c'est-à-dire vers l'idéal ! On ne pense guère non plus à l'immense responsabilité qui préoccupait Mme Guizot lorsqu'elle écrivait : « Dans ces organes imparfaits, dans cette intelligence incomplète sont renfermés dès le premier moment de l'existence les germes de ce qui doit jamais en sortir de meilleur ou de plus mauvais : l'homme n'aura pas dans tout le cours de sa vie un mouvement qui n'appartienne à cette nature dont tous les traits sont déjà ébauchés dans l'enfant. L'enfant ne recevra pas une impression un peu vive, un peu durable dont l'effet ne doive influer sur la vie de l'homme. »

Et si pourtant on a quelque idée de ces choses, on n'a point étudié la manière de procéder en si grave occurrence : à quoi bon ? On aime les enfants, et l'on fait de son mieux ! — La bonne volonté, voilà le trésor, le seul, qu'on apporte toujours, je l'espère, avec soi. Cela peut-il suffire ?

Comme un bon jardinier se récrierait si on lui contait que certain empereur romain, dégoûté de la pourpre, s'avisa de cultiver des laitues : « Pauvres légumes, dirait-il ; le métier de jardinier, si simple qu'il paraisse, demande non seulement la bonne volonté, mais aussi la science, et tout métier doit être appris par théorie et par pratique. » Cette forme si délicate de l'activité humaine « la plus grande difficulté et importance de l'humaine science » (1), l'éducation du petit enfant, ferait-elle seule exception ?

(1) Montaigne, livre I, chap. XXV.

Jusqu'ici toutes les asiliennes étaient, en général, à peu près également ignorantes des connaissances spéciales nécessaires à l'école maternelle ; celles qui s'étaient préparées à l'enseignement moyen savaient des choses inutiles et même funestes pour l'asile, tandis que d'autres choses indispensables leur étaient inconnues. Les leçons des petits enfants doivent avoir un caractère tout particulier d'à-propos, d'intérêt immédiat et local. C'est l'entourage de l'enfant qui éveille ses premières curiosités, curiosités qu'il faut satisfaire et dont il faut partir pour aller faire peu à peu la connaissance de choses plus lointaines.

«L'instruction appropriée aux enfants, dit Mme Pape-Carpantier doit avoir constamment en vue non de stimuler l'imagination, mais d'en prévenir les erreurs, non de diligenter l'intelligence, mais de la seconder, non de forcer à naître de précoces aptitudes, mais de satisfaire et d'entretenir celles qui se manifestent d'elles-mêmes. »

L'institutrice doit donc exercer une influence tour à tour active et négative, qui n'est désirable et ne peut être heureuse que si l'on comprend bien la nature enfantine.

Le programme des cours normaux comportera donc tout d'abord quelques notions de psychologie et de physiologie.

L'institutrice possédera en outre des connaissances spéciales en grammaire, histoire naturelle, histoire, géographie, calcul.

Il faut de l'histoire naturelle et il en faut beaucoup ; non pas de la classification à outrance et des détails minutieux sur des espèces si rares qu'elles se trouvent à peine dans les musées, mais des notions justes et complètes sur les animaux et la nature qui nous entourent, afin que la basse-cour, l'étable, le jardin donnent lieu à des leçons vraiment intéressantes et instructives. Il est très exact certainement de constater que la poule a deux pattes et le chien quatre, mais cela est vite vu et ne peut, avec profit, se répéter indéfiniment; voilà pourtant le principal parti que l'on tire de la comparaison de ces deux animaux, sauf le cas où l'on décide que le chien est un quadrupède carnassier et la poule un bipède granivore. Ajoutons que tous deux appartiennent au règne animal.

Il faut de l'histoire, mais de l'histoire débarrassée des nomenclatures sèches et complètes des rois de France, des batailles

des traités, bagage inutile, puisque la seule leçon d'histoire possible à l'école maternelle est un récit très simple et très dramatique, qui fait revivre le monde d'autrefois sous les yeux de ces petits spectateurs de six ans. Chaque personnage doit avoir son caractère distinct et vrai. Il faut donc faire une étude sérieuse des grands hommes, des grands événements, et aussi des coutumes, qui sont très utiles parce qu'elles prêtent à la comparaison.

Il faut de la géographie, mais de la géographie où l'aride chapelet des sous-préfectures de France, qui est un beau triomphe mnémonique, et rien de plus, sera remplacé par l'étude des particularités de notre sol, de notre industrie, de nos grandes villes et surtout du petit coin de terre où nous vivons. Plus tard, dans la pratique, chaque institutrice fera avec ses élèves la même étude sur la maison d'école et le pays d'alentour.

Il faut du calcul où il y aura moins d'opérations compliquées sur des nombres interminables, et plus de notions sur les propriétés et la formation des nombres.

Il faut de la grammaire : — mais l'école maternelle a des élèves qui ne savent pas encore parler ; c'est donc la première chose à leur apprendre et ce doit être le point de départ de tout un cours de langue française, — sans le livre de grammaire traditionnel.

Il faut enfin la science des méthodes : — la science des méthodes, c'est beaucoup dire ; il est préférable de poser le grand principe de l'éducation rationnelle : « Du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait », et de recommander tous les procédés d'enseignement les plus fidèles à ce principe. Quant à ces procédés, il est indispensable d'insister sur la nécessité d'en pénétrer si bien l'esprit qu'on en puisse à l'occasion modifier la lettre : chaque classe, chaque enfant a des traits de caractère communs avec tous les enfants, il en a d'autres qui lui sont propres ; c'est ce qui constitue son individualité. La meilleure méthode sera celle qui reste elle-même tout en pouvant se plier aux exigences locales.

Voici donc le programme d'enseignement qui nous semble devoir s'imposer au cours normal des directrices d'écoles maternelles :

Psychologie. — Notions élémentaires; principes d'éducation morale.

Physiologie. — Notions élémentaires.

Pédagogie. — Notions générales de l'art de l'enseignement; des différentes méthodes et de leur application.

Langue française. — Développement du langage chez le petit enfant; du premier enseignement de l'écriture et de la lecture; des exercices préliminaires de langage comme préparation à la grammaire proprement dite. Enseignement de la langue maternelle fondé sur le développement graduel de la proposition.

Histoire naturelle. — 1° Minéralogie: De la cristallisation; étude de quelques minéraux d'usage ordinaire.

2° Botanique: Des organes et de leurs fonctions; du rôle que jouent les végétaux entre le règne animal et le règne minéral; étude de quelques végétaux particulièrement utiles et connus.

3° Zoologie: Considérations générales sur les êtres organisés; caractères distinctifs des animaux et des végétaux; des organes et de leurs fonctions; caractères principaux des grands embranchements du règne animal; étude des familles, genres, espèces les plus généralement connus.

Méthode d'enseignement: leçons de choses.

Histoire. — De la civilisation (mœurs, habitation, vêtement, armes, etc.), grands événements et grands hommes.

Méthode d'enseignement: récits biographiques.

Géographie. — Géographie locale. Méthode d'enseignement.

Géographie physique de la France: productions; produits fabriqués, commerce; principales villes et leurs particularités.

Calcul. — Formation et décomposition des nombres; leurs propriétés; étude des procédés intuitifs. Système métrique. Calcul mental. Méthode d'enseignement; marche à suivre.

Dessin. — Éléments de dessin linéaire et de dessin d'ornement. Petits dessins d'invention, représentation d'objets usuels pour l'illustration des causeries. Méthode d'enseignement: emploi du papier quadrillé, papier pointillé, papier uni.

Chant. — Du rythme, de l'intonation, des notes. Petits chants.

Exercices manuels. — Moyens d'occupation; de leur application pratique.

Gymnastique. — Marches, évolutions, mouvements, jeux.

Du but spécial de quelques exercices pour le développement corporel de l'enfant.

Hygiène. — De l'hygiène scolaire.

Exercices pratiques dans une école maternelle.

Un dernier point reste à considérer : quel sera le rôle de la directrice de l'école maternelle où se feront les études pratiques? Sera-t-il tout passif, n'aura-t-elle aucune action sur l'enseignement théorique ou pratique, alors que personne mieux qu'elle ne sait les exigences de l'école maternelle? Son rôle sera-t-il seulement limité à la surveillance des exercices pratiques? Ce serait peut-être la pire des combinaisons, parce que ses leçons n'auraient aucune liaison avec les études théoriques, et que son expérience et son autorité pourraient se trouver en conflit avec d'autres expériences et d'autres autorités.

Il serait au contraire désirable que l'ensemble des études fût placé sous l'influence de la directrice de l'école maternelle. Ce serait le seul moyen de mettre de l'unité dans l'enseignement, et cela aurait l'immense avantage d'éviter l'invasion du savoir et des procédés de l'école primaire, invasion qu'on peut craindre puisque les cours normaux seront généralement annexés aux écoles normales d'instituteurs primaires. Ce n'est pas qu'il faille proscrire d'une façon absolue la participation des asiliennes à certains exercices de l'école normale (art. 8 du décret du 27 juillet 1882); mais il ne faut pas perdre de vue que l'école maternelle demande qu'on sache et qu'on enseigne toutes choses d'une façon spéciale. Il faudrait donc que la directrice, choisie entre les plus capables et riche d'expérience et de savoir, eût une très grande influence quant à l'organisation des cours, et qu'elle les suivît de très près, afin que l'enseignement pratique se reliât à l'enseignement théorique. Il faudrait qu'elle eût une certaine liberté quant à la part qu'elle prendrait à l'un et à l'autre, car il est des leçons qu'elle seule pourra bien donner, et d'autres où il sera préférable qu'elle soit suppléée.

Enfin il faudrait la laisser juge de l'opportunité de tel ou tel développement théorique ou pratique non prévu par le programme.

Sans doute la tâche de cette directrice serait très grande, très

lourde de devoirs et de responsabilités; mais, si elle était à la hauteur de sa mission, les résultats se montreraient bientôt pour lui donner le courage de poursuivre. Ses enseignements, son influence personnelle mettraient et maintiendraient dans la bonne voie bien des volontés défaillantes; elle resterait une amie et une conseillère pour les inexpériences, et son souvenir aurait encore de loin une action bienfaisante.

Mais, quels que soient les détails d'organisation, il est permis d'espérer beaucoup de ces cours normaux. Ils introduiront de la méthode et de l'ensemble dans l'instruction et l'éducation de l'école maternelle, et ils établiront entre les maîtresses enfantines, si isolées jusqu'à présent, un lien utile autant que précieux ; il est parfois si bon de raconter ses expériences, d'apprendre comment une autre a su éviter vos déboires, tandis que vous lui enseignez comment vous avez obtenu les résultats qu'elle poursuit en vain.

Les petits enfants bénéficieront de tout cela, et nous nous rapprocherons du but des efforts et des désirs de l'homme : Un meilleur avenir, par une meilleure éducation.

Suzanne Brès.
Directrice de l'école maternelle de Montélimar (Drôme).

RAPPORT (1)

FAIT AU NOM DE LA COMMISSION CHARGÉE D'EXAMINER LES CANDIDATS AU CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT DES ÉCOLES NORMALES

ORDRE DES LETTRES

(Session d'Août 1882.)

MONSIEUR LE MINISTRE,

La Commission que vous avez chargée d'examiner les candidats au titre de professeur dans les écoles normales, ordre des lettres, vient d'achever sa double tâche : examen des aspirantes, examen des aspirants.

Aspirantes.

Quarante-sept aspirantes se sont présentées ; vingt-six ont été déclarées admissibles aux épreuves orales ; douze ont été définitivement reçues.

Les compositions écrites n'avaient pas laissé dans l'esprit du jury une impression pleinement favorable. L'une d'elles surtout, celle d'histoire, avait paru rester sensiblement au-dessous de ce qu'il était permis d'espérer. Le sujet, assure-t-on, aurait déconcerté bon nombre d'aspirantes (2). Il faut pourtant que l'enseignement primaire, et les écoles normales lui doivent cet exemple, rompe avec les traditions qui l'ont trop souvent attardé aux débuts de notre histoire, et qu'il s'habitue à considérer

---

(1) Ce rapport, rempli d'observations judicieuses et d'utiles directions pédagogiques, sera certainement lu avec intérêt, non seulement par les futurs candidats au certificat d'aptitude au professorat des écoles normales, mais par toutes les personnes soucieuses de l'avenir de notre enseignement primaire.

(2) Le sujet était : « Tracer le plan d'une leçon de récapitulation faite aux élèves de troisième année d'école normale sur la *Restauration*. Indiquer les grands faits d'ordre politique, militaire, social, littéraire, sur lesquels on croit devoir insister, les points principaux qu'on veut mettre en lumière, les jugements essentiels et les idées générales qu'on s'efforcera de dégager de cette étude. »

comme faisant partie de son programme et ayant droit à toute son attention les époques qui, par cela même qu'elles sont plus rapprochées de nous, sont pour nous particulièrement intéressantes et utiles à étudier. Cette même pensée a dicté à la Commission le choix des sujets de plusieurs leçons. L'autre composition, celle de méthode, sans s'élever beaucoup, était généralement meilleure (1); elle dénotait une certaine habitude d'écrire, de la facilité, de l'élégance même; il était toutefois fâcheux que la question n'eût pas été creusée un peu plus avant : la plupart des aspirantes n'en avaient guère vu que les côtés les plus connus.

Malgré ces réserves, le jury a fait aussi large que possible la liste d'admissibilité; il espérait que des aspirantes à qui les compositions écrites n'avaient pas été favorables se relèveraient aux épreuves orales ; son attente n'a pas été de tout point remplie.

Trop de leçons ont été ternes et languissantes. La raison n'en est pas difficile à trouver. Beaucoup d'aspirantes se sont présentées devant nous avec d'amples notes, fruit de leurs heures de préparation ; elles les ont sans cesse consultées, elles les ont suivies pas à pas, parfois elles ont lu plutôt que parlé ! Il n'y a pas de méthode plus mauvaise, plus stérile. Ce qui paralyse le candidat, c'est qu'il pense trop à la situation où il est, aux risques qu'il court, à son amour-propre, à ses intérêts en jeu : il faut que par un effort, une sorte de secousse, il déprenne sa pensée de lui-même pour la tourner vers son auditoire, pour l'appliquer à son sujet, pour s'y donner et s'y livrer tout entier; le mouvement donné, il le suivra et, s'il en est capable, il s'animera, il s'échauffera : du moins est-ce pour lui la seule chance de se déployer, de se produire, de montrer s'il sait, comment il parle, s'il a sur un auditoire prise et action, en un mot s'il est ou peut être professeur. Ne se détachant pas du texte à l'avance préparé, il restera froid, contraint, mal à l'aise, ennuyé et ennuyeux.

(1) Le sujet de cette composition était : « En quel sens a-t-on pu dire que l'*histoire est la règle de la conduite et des mœurs* (Rollin, *Traité des études*, livre v). Cette maxime est-elle applicable à l'enseignement primaire ? Comment et à quelles conditions l'enseignement de l'histoire à l'école primaire pourrait-il concourir à l'éducation morale ? Appuyer l'opinion qu'on soutiendra sur des exemples précis. »

Les aspirantes avaient pourtant un auditoire nombreux dont la seule attitude, si elles eussent voulu l'observer, leur eût été un avertissement : je veux parler des jeunes élèves-maîtresses, si intelligentes, de l'école normale de la Seine. Toutes les fois qu'à leurs oreilles a retenti une parole franche d'allures, occupée des choses, tâchant de les exprimer, les exprimant plus ou moins heureusement, mais les prenant corps à corps, avec cette décision qu'entraîne la connaissance suffisante du sujet et aussi cette bonne grâce de la personne qui consent à s'oublier elle-même pour s'intéresser à ce qu'elle dit, nous les avons vues, même à la fin d'une de ces longues et lourdes séances dont elles sentaient comme nous le poids, ranimer leur attention, se redresser, écouter non plus par devoir ou par déférence, d'une oreille demi-ouverte, mais par plaisir, avec les pleines forces de leur esprit. Les juges pouvaient alors se dire en toute sécurité de conscience : « Nous avons devant nous une maîtresse vraiment digne de ce nom; elle se fait écouter ». Instruits par l'expérience, nous avons dans la seconde partie de la session recommandé aux aspirants de n'apporter avec eux qu'une feuille de papier et encore de dimensions restreintes ; nous nous en sommes bien trouvés, et eux aussi, je crois : cette recommandation devra être maintenue.

Il conviendrait que les aspirantes attachassent plus d'importance aux interrogations. Il semblait qu'elles regardassent leur tâche achevée avec la leçon et que, épuisées par les efforts qu'elles venaient de faire, elles fussent trop heureuses de passer la parole à d'autres et de la leur laisser; elles n'intervenaient que pour provoquer la réponse : elles ne dirigeaient pas; cette partie de l'épreuve prenait le plus souvent un ton si insignifiant que le jury y mettait bientôt un terme. Il y a pourtant un art d'interroger, de faire ressortir les grandes lignes, de dégager l'idée principale d'une leçon, de s'assurer si tel point important ou délicat a été bien compris, d'y insister de nouveau, de le remettre, s'il est nécessaire, dans son vrai jour, en toute lumière.

La correction du devoir, n'étant pas précédée d'un aussi long temps de préparation que la leçon, a forcé les aspirantes à se livrer bien plus à elles-mêmes et leur a donné l'occasion de se montrer davantage. Un certain nombre d'entre elles ont dans

cette correction fait preuve de méthode; elles ont commencé par exposer le plan de la copie, le critiquer; elles ont ensuite cherché, quand il y avait lieu, à y substituer un autre plan ou mieux enchaîné ou plus complet: leur tort a été souvent de ne pas s'arrêter assez aux critiques de détail, fautes de langue, impropriétés de style, ce qui est d'une importance capitale avec de jeunes élèves non formés comme ceux des écoles normales, et aussi de ne pas apporter assez de preuves à l'appui de leur appréciation; les preuves, ce sont les citations, bien choisies, pas trop longues, mais suffisantes pour éclairer le jury et lui permettre de juger le jugement.

Nous avons continué à réclamer la lecture expliquée d'une page d'auteur; c'est une partie de l'examen sur laquelle il importe d'insister avec quelque développement; je le ferai plus loin: qu'il suffise de dire ici que peu d'aspirantes s'en sont tirées tout à fait à leur honneur.

A la suite de ces épreuves diverses, le jury a dressé par ordre de mérite la liste des aspirantes; il a considéré celles qui sur cette liste occupent les douze premiers rangs comme de bons esprits, capables dès maintenant de sérieux services dans l'enseignement des écoles normales; il vous demande pour elles, monsieur le Ministre, le titre de professeur: il s'est arrêté là où il ne s'est plus senti assez renseigné sur le mérite des personnes pour pouvoir s'en porter garant près de vous, soit qu'en effet ce mérite ne fût pas encore à son point de maturité, soit que les personnes ne l'eussent pas fait valoir comme il convenait.

Aspirants.

Quatre-vingt-un aspirants se sont présentés; trente-deux ont été déclarés admissibles aux épreuves orales; onze ont été définitivement reçus.

Le sujet d'histoire a été par les aspirants mieux traité que celui de méthode (1); le fond en était généralement solide; les faits étaient connus: on eût souvent désiré qu'ils fussent mieux présentés; déjà se trahissait l'inexpérience de la composition et

(1) Les sujets des compositions écrites étaient les mêmes que pour les aspirantes.

du style. Ces mêmes défauts s'accusaient plus fortement dans le sujet de méthode : n'étant plus soutenue par les faits, la pensée vacillait; elle manquait de précision et de suite; les opinions étaient souvent empreintes d'exagération, la langue négligée ou emphatique. Il a semblé à la Commission qu'un certain nombre de candidats avaient abordé avec trop de précipitation, sans s'y être suffisamment préparés, des épreuves qui sont très sérieuses ; il faudra bien cependant qu'on s'habitue à les regarder comme telles.

Cette justice doit être rendue aux aspirants que dans l'épreuve de la leçon ils ont *parlé ;* quelques-uns, il est vrai, avec une rapidité de débit qu'exagérait encore sans doute l'émotion, d'autres avec une abondance un peu commune et lâche, d'autres enfin avec une aisance ou plutôt une confiance qui dépassait entièrement le but. Certes il est agréable d'entendre quelqu'un parler avec bonne humeur et plaisir ; ce plaisir même est une des marques du professeur, de celui qui aime à exposer, à expliquer sa pensée, à la communiquer, en un mot à enseigner ; mais encore faut-il que ce plaisir ne prenne pas sa source dans un trop facile et trop complaisant contentement de soi-même. Que penser d'un homme qui jusque dans le rôle de candidat ne sait point paraître modeste ? Deux leçons ont été remarquées, l'une sur le caractère d'Auguste dans *Cinna*, pour la vigueur d'esprit, l'effort personnel dont elle témoignait et pour la fermeté de la parole, l'autre sur les frontières de l'Est de la France, pour la sûreté du savoir et la clarté de l'exposition.

Je n'ai guère plus à louer que précédemment les interrogations qui ont suivi la leçon.

La correction des devoirs ne nous a pas souvent offert les qualités de méthode que nous avions relevées chez les aspirantes, et nous en avons été d'autant plus surpris que la plupart des aspirants, déjà maîtres-adjoints dans les écoles normales, ont dû être préparés par leurs fonctions mêmes à cet exercice. Voici comment il s'est pratiqué presque uniformément : après de très courtes réflexions générales, le candidat commençait à lire la copie, et il allait devant lui, ne s'arrêtant qu'à d'assez rares intervalles pour présenter une observation soit sur la pensée, soit sur le style, selon que le hasard en décidait, puis reprenant

sa lecture. Quand le jury, effrayé des proportions que pouvait prendre l'épreuve ainsi entendue, l'invitait à lire les seuls passages décisifs et probants, il paraissait troublé et, après quelques hésitations, quelques essais infructueux, en revenait à sa première manière. Il y a une mesure à garder entre trop lire et, comme nous l'avons reproché aux aspirantes, ne pas assez lire.

Beaucoup de candidats ont également abusé de la lecture dans l'explication de l'auteur. Ils lisaient d'abord la page qui leur avait été indiquée: cela est en effet excellent pour mettre à soi-même et aux autres cette page devant les yeux et dans l'oreille, pour s'en rendre la vive sensation comme présente; mais, cette lecture achevée, ils la reprenaient de nouveau, cherchant où s'arrêter, où accrocher un commentaire, et, si un de ces commentaires avait interrompu le cours d'une phrase, ils reprenaient la phrase; et autant de fois la phrase était interrompue, autant de fois ils la reprenaient. Rien de fatigant et de fastidieux comme ces perpétuels recommencements : ils usent le temps et l'attention, deux choses précieuses qu'il convient de savoir ménager.

Il n'y a du reste peut-être pas d'épreuve sur laquelle tous les candidats, aspirants et aspirantes, se soient montrés plus hésitants. Ceux-ci ont commencé par une biographie de l'auteur, suivie d'une analyse de l'ouvrage dont le morceau était détaché. Combien de temps restait-il alors pour l'étude du morceau lui-même ? Ceux-là s'attachaient aux idées; ils semblaient toujours craindre qu'elles ne fussent pas assez claires; ils les traduisaient l'une après l'autre dans leur langage qui, cela va sans dire, ne valait pas celui de l'auteur; ils les délayaient en deux ou trois formes successives qui n'étaient plus que des à-peu-près, et ils croyaient avoir rempli leur tâche. D'autres ne s'occupaient que des mots, les considérant en ce qu'ils ont de tout à fait matériel, ou à propos de l'un ou de l'autre d'entre eux se livraient aux digressions les plus intempestives. Dans cette admirable fable du *Vieillard et des trois jeunes hommes*, n'avons-nous pas entendu un aspirant, sans chercher à en dégager la pensée inspiratrice, élevée, touchante, mélancolique, s'arrêter au mot *jouvenceau*, en étudier l'origine, le rattacher à *Jouvence, fontaine de Jouvence*, se demander en quel pays était placée cette fontaine, conclure gravement qu'on ne savait pas au juste ?

En écrivant la page étudiée, prose ou vers, développement oratoire ou fable, l'auteur a eu une intention : laquelle ? Il a voulu établir une vérité ou éveiller un sentiment. Quelle vérité ou quel sentiment? Ce but qu'il s'est proposé, l'a-t-il atteint ? par quels moyens ? que valent ces moyens ? L'expression a-t-elle toujours bien servi l'idée ? est-elle restée en deçà ? n'est-elle pas allée parfois au delà ? Dirions-nous de même aujourd'hui ? car la langue a ses variations. Si quelque tour, quelque terme, ou pour sa force, ou pour sa grâce, ou pour sa finesse, mérite d'être remarqué, montrez que vous en comprenez, que vous en sentez toute la valeur ; mais n'admirez pas à contre-temps. Chaque écrivain a sa manière à lui de poser et d'exprimer sa pensée, ce qu'on appelle son style, des formes et des procédés qu'il affectionne particulièrement : les connaissiez-vous et ici les reconnaissez-vous? Enfin, cette page mérite-t-elle d'être recommandée à l'imitation des élèves? S'il y a des restrictions, quelles sont-elles ? Ces questions peuvent être soulevées et bien d'autres ; car en une telle matière, on ne saurait prétendre enfermer les esprits dans un cadre trop rigoureusement tracé ; il convient de leur laisser une certaine liberté. Là même est l'intérêt de cette épreuve. Mieux que toute autre, elle permet de saisir la nature propre d'un candidat, ce qu'elle a de ressources et de ressort, ce qu'à son fonds il a ajouté par l'étude. A coup sûr, elle nous a permis de nous rendre compte de ce qui manquait au très grand nombre, du défaut capital de leur préparation.

Pour le très grand nombre, en effet, préparer cet examen, c'est avant tout apprendre et se souvenir, emprunter à autrui et emmagasiner.

Cette préoccupation se trahit sans cesse. Des candidats malheureux qu'il m'a été donné de voir, lorsque nous parlions ensemble de la partie littéraire de leurs épreuves, les uns me demandaient quels livres ils devaient prendre et suivre, comme s'il s'agissait d'une doctrine particulière que l'on trouvât toute aite dans un livre particulier et qu'il n'y eût qu'à l'y puiser. Les autres me disaient : « J'ai devant moi deux mois de vacances ; je vais les passer à travailler, je ferai un effort énergique et je serai prêt pour la session d'octobre », — comme si deux mois même d'énergiques efforts suffisaient à donner ce que nous demandons,

comme si ce n'était pas chose de plus longue acquisition. Ce que nous demandons, ce n'est pas tant une science qu'un sens, le sens littéraire : or, ce sens ne s'acquiert et ne se développe qu'avec le temps, un certain temps du moins, un régime suivi, une culture patiente, le commerce journalier des meilleurs écrivains, des lectures toujours accompagnées de réflexions, l'exercice du jugement, l'habitude d'avoir une opinion à soi ou de justifier celle des autres. Telle est la voie où nous voudrions voir entrer nos candidats; et le bon vouloir, la vaillance au travail dont ils ont déjà donné des preuves manifestes sont garants qu'ils y entreront.

Convaincue que l'avenir lui réserve mieux que ne lui offre le présent, la Commission a restreint sa liste à onze noms.

Permettez-moi, monsieur le Ministre, de vous faire remarquer que l'explication d'une page d'auteur français ne figure pas dans l'arrêté qui a fixé les conditions de cet examen : introduite dès l'origine à titre d'essai dans la pratique, elle s'y est maintenue; nous l'avons trouvée établie et comme consacrée par les précédentes et nous n'avons eu garde d'y toucher; mais, en somme, elle n'est qu'une sorte d'annexe de la correction du devoir, comme un complément d'information : ses résultats ne sont pas consignés dans une note particulière. Maintenant que l'expérience a prononcé, ne conviendrait-il pas que cette situation fût régularisée? La Commission émet le vœu que la lecture expliquée prenne officiellement place parmi les épreuves ; elle durerait vingt minutes; elle serait précédée d'une préparation d'une demi-heure : lui accorder plus, ce serait retomber dans les inconvénients de la leçon, c'est-à-dire de la forme trop étudiée et trop arrêtée qui ôte toute spontanéité à la parole et même à la pensée. Elle donnerait lieu, comme les autres épreuves, à une note distincte qui concourrait au total définitif et partant y ferait sentir son influence. Ainsi serait rompu, il est vrai, l'équilibre actuel des deux parties de l'examen, écrite et orale, chacune d'elles étant représentée également par deux notes; mais à cela même je ne ne verrais qu'avantage : ne serait-il pas plus logique, en effet, que dans un examen qui a pour objet de rechercher l'aptitude du professeur, de celui qui enseigne par la parole, la partie orale l'emportât sur la partie écrite, celle-ci

disposant seulement de deux épreuves et de deux notes, celle-là de trois épreuves et de trois notes?

Je termine par l'expression d'un autre vœu. Désirant assurer à ses jugements une scrupuleuse unité, la Commission demande que toutes les copies traitant un même sujet soient remises, pour être corrigées, à un seul de ses membres dont le travail serait d'ailleurs finalement vu et accepté par elle : il est probable que, dans ces conditions nouvelles, la correction prendra plus de temps. Pour que l'examen ne se prolonge pas au delà du terme habituel, il sera donc nécessaire de reporter un peu plus tôt la date des compositions, à la fin de juin au lieu du commencement de juillet.

Veuillez agréer, Monsieur le ministre, l'assurance de mon profond respect.

Le président de la Commission,

E. ANTHOINE,

Inspecteur général.

UNE INSTITUTION QUI S'EN VA

Dans les montagnes d'Auvergne, où la population vit dissé-minée sur de vastes territoires, à des altitudes considérables et sous un climat rigoureux, dans des hameaux ou des fermes isolées, à de grandes distances du chef-lieu communal, les enfants se trouveraient souvent, pendant la mauvaise saison, dans l'impossibilité de fréquenter les écoles, si les instituteurs et les institutrices ne pouvaient les loger.

Les *caméristats* ont pour objet de remédier à cet inconvénient.

Les caméristats ne sont pas, à proprement parler, des pensionnats : en général, l'instituteur ne reçoit les *caméristes* que pour trois ou quatre mois de l'année et se borne à leur fournir le logement et à faire préparer les aliments que les parents des élèves leur apportent.

La rétribution mensuelle qu'il reçoit de chacun d'eux l'indemnise à peine de ses dépenses, et il faut aux maîtres et aux maîtresses de certaines écoles une tenacité véritable pour s'imposer la charge pénible et ingrate d'entretenir des caméristats.

Je n'en veux pour exemple que le caméristat de X...

Sur les 104 garçons qui fréquentaient l'école au mois de janvier dernier, 75 étaient caméristes, 60 avec demi-pension, 15 avec pension entière.

Tous les jours, à midi, la femme de l'instituteur « trempait la soupe » aux caméristes à demi-pension moyennant une rétribution mensuelle de « vingt sous ». De temps immémorial, avant 1881, cette rétribution était restée invariablement fixée à 75 centimes; et en 1881, quand l'instituteur et sa femme portèrent d'un seul coup le prix de demi-pension de 75 centimes à 1 franc, cette augmentation du tiers provoqua dans la commune une agitation profonde et faillit entraîner pour ses auteurs des conséquences funestes.

D'autant plus que le prix de pension des caméristes à plein

tarif ne s'était élevé que dans des proportions relativement beaucoup moindres! De trois francs, on ne l'avait porté qu'à trois francs vingt-cinq centimes! Touchant esprit de solidarité, les caméristes à trois francs eurent pourtant, de leur côté, le courage de formuler des protestations! Mais ils durent reculer devant la menace qui leur fut faite de les rendre à leurs familles et de ne plus les admettre dorénavant qu'au repas de midi. La fermeté du maître venait d'assurer le triomphe de son audacieuse réforme!

Aujourd'hui, le changement est chose accomplie, et pour 3 fr. 25 c. par mois, la femme de l'instituteur couche, soigne, peigne et débarbouille quotidiennement ses 15 caméristes et leur *trempe la soupe* trois fois par jour!

Peu de fourneaux économiques, je crois, pourraient revendiquer de pareils titres à la reconnaissance populaire!

Il est vrai que caméristes et demi-caméristes fournissent tous leur pain, pain de nuances variées, mais de couleur uniformément noire! Il est vrai encore que les plus cossus d'entre eux fournissent aussi le lard qui doit « graisser la soupe ».

J'ai eu la bonne fortune d'assister à la confection d'une de ces soupes communes aux caméristes et à la famille de l'instituteur.

A la crémaillère d'une grande cheminée de montagne était suspendue une « *marmite* » en fonte, d'une contenance d'environ 80 litres!

Dans les 75 litres d'eau dont elle fut remplie, la femme de l'instituteur jeta les morceaux de lard et de « *petit salé* » qu'une quarantaine de ses caméristes avaient apportés le matin dans leur petit bissac de toile grise. Au bout de trois heures, le lard était cuit et la soupe assez « *graissée* ». L'opération jusque-là était restée très simple: le feu, la marmite, l'eau et le petit salé s'étaient entendus pour faire à eux seuls toute la besogne!

A ce moment — il était midi — les enfants, sortis de l'école, vinrent sur une seule ligne défiler devant un grand placard enfoncé, à droite, dans le mur de la cheminée, et dans lequel se trouvaient alignés 75 bols ou « soupières » uniformes en terre d'un brun foncé, garnis chacun d'une cuillère en bois ou en fer étamé.

A ce moment aussi, et à gauche de la cheminée, la femme de l'instituteur était à son poste: armée d'une « louche », gigantesque cuillère à soupe, qui faisait à chaque plongeon baisser brusquement le niveau du bouillon dans la marmite, elle remplissait, avec autant de rapidité que d'adresse, chaque bol « *garni de pain coupé* » qui passait devant elle.

En huit minutes, le défilé était terminé!

Les caméristes sortaient par ordre de la cuisine et, grâce au soleil de janvier 1882, s'en allaient manger leur soupe, qui sur l'escalier de l'école, qui au bord de la fontaine, qui sur les murs du cimetière, pour revenir au bout de quelques instants confier, jusqu'au lendemain, au placard de la cuisine, leur bol en terre brunie et la cuillère en bois!

Ainsi se terminait la première partie du dîner, la partie commune à tous, le dîner au bouillon seul.

Mais qu'allaient donc devenir les quarante morceaux de lard restés au fond de la marmite? — Cette fois la femme de l'instituteur, échangeant sa *louche* contre une fourchette qu'Homère eût comparée au trident de Neptune, faisait la pêche aux morceaux de lard. Chacun des quarante propriétaires, avec une tranche de pain noir dans une main, et dans l'autre un couteau à manche grossier retenu par une ficelle attachée à l'épaule ou à la ceinture, venait recevoir le morceau de lard qu'il avait apporté le matin — *son* morceau! et nul autre! La cuisinière, avant de jeter le *petit salé* dans la marmite commune, avait eu soin d'examiner attentivement chacun des « *lards* » présentés, d'y attacher un nom dans sa mémoire et, quand les morceaux ne se distinguaient point assez par leur forme, de les marquer par un signe particulier, celui de Michel par un bout d'allumette enfoncé dans le « *gras* », celui de Jean-Pierre par une entaille, droite ou en croix, pratiquée dans la couenne.

Ce jour-là, la restitution des morceaux de lard se fit sans contestation. Mais, malgré toute sa bonne volonté, sa mémoire et ses qualités d'observation, Mme X... n'a pu toujours prévoir les réclamations, et il est arrivé parfois que des enfants, plutôt que de manger, en gens raisonnables, le petit salé du voisin en échange de leur morceau de lard égaré au fond de la marmite commune, oubliaient leur estomac et leur tranche de pain noir,

pour se livrer à des explications souvent belliqueuses, parfois à des combats singuliers...

Tel est, dans sa simplicité rustique, le fonctionnement d'un de ces caméristats économiques des montagnes d'Auvergne!

Dans ce qui précède, je ne sais trop ce qu'il faut le plus admirer, ou l'énergique sobriété des enfants qui se soumettent à un régime aussi primitif pour s'assurer la fréquentation de l'école, ou l'âpre patience des maîtres qui la favorisent au prix d'un métier aussi ingrat.

La création de nombreuses écoles de hameau, en mettant l'instruction à la portée des familles, aura bientôt fait disparaître l'institution des caméristats.

Nous nous en féliciterons: mais il serait injuste de ne pas lui savoir gré des services qu'elle a rendus.

E. Hanriot,
Inspecteur primaire à Clermont,

(Extrait du *Bulletin mensuel de l'académie de Clermont.*)

STATISTIQUE DES CONJOINTS ILLETTRES

DANS L'ARRONDISSEMENT DE MEAUX (SEINE-ET-MARNE)

C'est à partir du xe siècle seulement que commença à s'établir en France l'usage de consigner sur des registres la naissance, le mariage et le décès des individus. Ces registres étaient tenus dans les familles. En 1539, François Ier chargea les prêtres de tenir un registre où devaient être inscrits les baptêmes et sépultures. En 1579, Henri III ordonna que l'on tînt également note des mariages. A dater de 1674, le papier destiné à recevoir les actes dut porter le timbre de la généralité. En 1709 furent institués des greffiers gardes et conservateurs des actes de l'état civil.

Mais la tenue des registres et la rédaction des actes laissaient beaucoup à désirer. L'ordonnance royale de 1736 donna une organisation meilleure à cette partie importante de l'administration française. Cependant, l'acte de naissance n'était encore qu'un acte de baptême : de sorte que l'état civil des israélites et des protestants échappait à toute constatation légale.

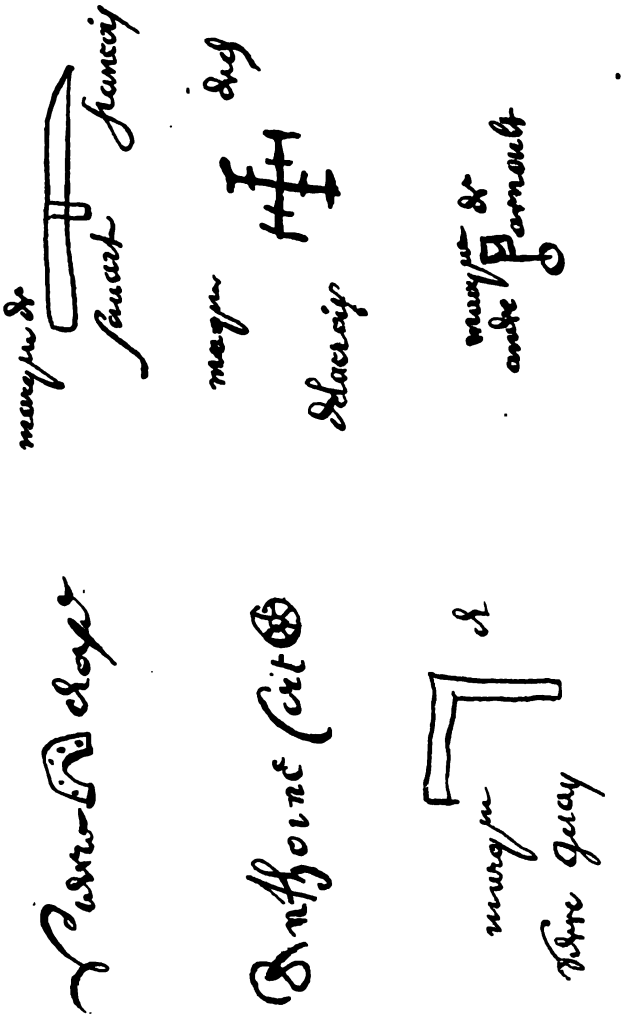
En 1792, des officiers spéciaux, désignés par les conseillers généraux du département, furent chargés de rédiger les actes de la vie purement civile, qui furent ainsi tout à fait distincts de ceux de la vie religieuse.

Jusqu'à 1645, et malgré une ordonnance de 1554, les actes ne portaient qu'une signature, celle du prêtre qui les recevait. C'est au synode tenu à Meaux le 30 octobre 1645 que fut arrêtée, semble-t-il, la formalité de la signature par les parties intéressées et par les témoins. A la signature propre fut même ajoutée la *marque* ou signature symbolique presque exclusivement en usage avant l'ordonnance de 1554.

Ces *marques* souvent bizarres, et qui disparurent peu à peu, étaient parfois des symboles arbitraires ; mais, le plus généralement, elles servaient à faire connaître la profession du signataire. Ce n'était pas inutile; car les actes, rédigés de la manière la plus sommaire, ne donnaient pas toujours cette indication.

On trouvera ci-contre quelques signatures accompagnées de *marques symboliques*, relevées dans des actes des XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles.

Mais notre intention n'est pas de rappeler ici les phases diverses par lesquelles a passé la tenue des actes de l'état civil. Le but que nous nous sommes proposé a été de rechercher dans les registres que possèdent les mairies quelques renseignements propres à nous éclairer sur la marche et les progrès de l'enseignement primaire dans l'arrondissement de Meaux.



Fac-simile de signatures et de marques relevées dans les registres de baptêmes, mariages et sépultures.

Nous y sommes arrivé grâce au concours intelligent et empressé des instituteurs, nos collaborateurs et nos amis.

Nous ne nous sommes occupé que des registres de mariages, les plus intéressants à notre avis: car ils sont le point de départ de la famille. Tous ont été compulsés avec le plus grand soin.

Le résultat de nos recherches est consigné dans les tableaux qui suivent: ils donnent, pour une période de deux siècles (de 1680 à 1880), et pour chacun des sept cantons de l'arrondissement de Meaux, le nombre total des mariages relevés, et la proportion pour cent des conjoints illettrés.

CHATEAU, *inspecteur primaire.*

PÉRIODES	NOMBRE des MARIAGES examinés.	NOMBRE DES ÉPOUX Qui ont signé leur acte de mariage.		NOMBRE DES ÉPOUX Qui n'ont pas signé leur acte de mariage.		PROPORTION pour cent DES ILLETTRÉS	
		Hommes.	Femmes.	Hommes.	Femmes.	Hommes.	Femmes.
Canton de Claye.							
1680 à 1700	837	450	179	387	658	46,23	78,61
1700 1720	1.192	684	296	508	896	42,61	75,16
1720 1740	1.246	772	297	474	949	38,04	76,16
1740 1760	1.268	833	352	435	916	34,30	72,23
1760 1780	1.168	816	424	352	744	30,13	63,69
1780 1800	1.496	1.035	598	461	898	30,81	60,02
1800 1820	1.634	1.081	754	553	880	33,84	53,85
1820 1840	1.746	1.296	969	450	777	25,77	44,50
1840 1860	1.851	1.433	1.243	418	608	22,58	32,84
1860 1880	1.863	1.589	1.483	274	380	14,70	20,39
TOTAUX . .	14.301	9.989	6.595	4.312	7.706	30,15	53,88
Canton de Crécy.							
1680 à 1700	1.159	562	167	597	992	51,51	85,59
1700 1720	1.600	902	271	698	1.329	43,62	83,06
1720 1740	1.724	1.046	301	678	1.423	39,32	82,54
1740 1760	1.826	1.265	389	561	1 446	30,72	79,18
1760 1780	1.618	1.170	424	448	1.194	27,68	73,79
1780 1800	2.032	1.469	712	563	1.320	37,70	64,96
1800 1820	2.193	1.661	902	532	1.291	24,25	58,86
1820 1840	2.265	1 768	1.272	497	993	21,94	43,84
1840 1860	2.086	1.810	1.542	276	544	13,23	26,07
1860 1880	1.850	1.667	1.595	183	255	9,89	13,78
TOTAUX . .	18.353	13.320	7.566	5.033	10.787	27,42	58,77

PÉRIODES	NOMBRE des MARIAGES examinés.	NOMBRE DES ÉPOUX Qui ont signé leur acte de mariage. Hommes.	Femmes.	Qui n'ont pas signé leur acte de mariage. Hommes.	Femmes.	PROPORTION pour cent DES ILLETTRÉS Hommes.	Femmes.
Canton de Dammartin.							
1680 à 1700	1.234	738	240	496	994	40,19	80,55
1700 1720	1.382	817	237	565	1.145	40,88	82,85
1720 1740	1.541	849	340	692	1 201	44,90	77,93
1740 1760	1.490	1.004	431	486	1.059	32,61	71,07
1760 1780	1.606	1.165	538	441	1.068	27,45	66,50
1780 1800	1.814	1.257	749	557	1.045	30,70	58,71
1800 1820	1.792	1.223	839	569	953	31,75	53,18
1820 1840	1.978	1.445	1.131	533	847	26,94	42,82
1840 1860	1.934	1.538	1.285	396	649	20,47	33,55
1860 1880	1.645	1.452	1.399	193	246	11,73	14,95
TOTAUX . .	16.416	11.448	7.189	4.928	9.227	30.01	56,20
Canton de la Ferté-sous-Jouarre.							
1680 à 1700	1.522	704	287	818	1.235	53,74	81,14
1700 1720	1.855	941	415	914	1.440	49,27	77,62
1720 1740	1.871	931	413	940	1.458	50,24	77,92
1740 1760	1.935	1.078	455	857	1.480	44,28	76,48
1760 1780	1.914	1.183	520	731	1.394	38,19	72,83
1780 1800	2.228	1.391	709	837	1.519	37,56	68,17
1800 1820	2.615	1.810	977	805	1.638	30,78	62,63
1820 1840	2.699	1.997	1.344	702	1.355	26,00	50,20
1840 1860	2.815	2.442	2.027	373	788	13,25	27,99
1860 1880	2.533	2.343	2.198	190	335	7,50	13,22
TOTAUX . .	21.987	14.820	9.345	7.167	12.642	32,60	57,49
Canton de Lagny.							
1680 à 1700	1.342	745	395	597	947	44.48	70.56
1700 1720	1.508	828	391	680	1.117	45,09	74,07
1720 1740	1.444	934	481	510	963	35,31	66,68
1740 1760	1.421	1.031	519	390	902	27,44	63,47
1760 1780	1.365	947	604	418	761	30,62	55,75
1780 1800	1.720	1.242	815	478	905	27,79	52,61
1800 1820	1.898	1.420	1.066	478	832	25,18	43,83
1820 1840	1.947	1.556	1.293	491	654	20,08	33,59
1840 1860	1.946	1.693	1.534	253	412	13,00	21,17
1860 1880	2.485	2.311	2.223	174	262	7,00	10,54
TOTAUX . .	17.076	12.707	9.321	4.369	7.755	25,58	45,41

PÉRIODES	NOMBRE des MARIAGES examinés	NOMBRE DES ÉPOUX Qui ont signé leur acte de mariage. Hommes.	Femmes.	Qui n'ont pas signé leur acte de mariage. Hommes.	Femmes.	PROPORTION pour cent DES ILLETTRÉS Hommes.	Femmes.
Canton de Lizy-sur-Ourcq.							
1680 à 1700	990	615	199	375	791	37,87	79,89
1700 1720	1.321	856	355	465	966	35,20	73,12
1720 1740	1.534	1.082	443	452	1.091	29,46	71,12
1740 1760	1.593	1.262	550	331	1.043	20,77	65,47
1760 1780	1.416	1.032	484	384	932	27,11	65,81
1780 1800	1.725	1.282	609	443	1.116	25,68	64,69
1800 1820	1.953	1.455	817	498	1.136	25,49	58,16
1820 1840	2.102	1.623	1.058	479	1.044	22,78	49,66
1840 1860	2.045	1.662	1.465	383	580	18,72	28,36
1860 1880	1.864	1.703	1.632	161	232	8,63	12,44
TOTAUX . .	16.543	12.572	7.612	3.971	8.931	24,00	53,33
Canton de Meaux.							
1680 à 1700	1.145	786	456	359	689	31,35	60,17
1700 1720	1.658	1.164	518	494	1.140	29,79	68,75
1720 1740	1.837	1.400	711	437	1.126	23,78	61,29
1740 1760	2.069	1.635	810	434	1.259	20,97	60,85
1760 1780	2.012	1.636	901	376	1.111	18,68	55,21
1780 1800	2.416	1.934	1.158	482	1.258	19,96	52,06
1800 1820	2.236	1.825	1.158	411	1.078	18,38	48,21
1820 1840	2.777	2.325	1.777	452	1.000	16,27	36,01
1840 1860	2.721	2.448	2.134	273	587	10,03	21,57
1860 1880	2.692	2.600	2.550	92	142	3,41	5,27
TOTAUX. .	21.563	17.553	12.173	3.810	9.390	17,66	43,54

LES LEÇONS DE CHOSES

DANS LES JOURNAUX DE PÉDAGOGIE

Sous ce titre, M. Georges Pouchet a publié, dans le feuilleton scientifique du *Siècle* du 22 octobre dernier, les observations suivantes, qui nous semblent mériter d'être mises sous les yeux de nos lecteurs :

Le hasard vient de placer sous nos yeux plusieurs revues ou journaux pédagogiques. Nous y trouvons ce qu'on appelle aujourd'hui, paraît-il, des *Leçons de choses*, leçons de choses sur ceci, leçons de choses sur cela. Il nous semble qu'on fait un grand abus de ce terme nouveau introduit dans la pédagogie française depuis sa renaissance marquée par la Révolution de 1870. Et surtout il nous semble qu'on a détourné absolument cette désignation du sens qu'elle avait eu d'abord, et qu'il serait bon de lui conserver pour conserver le procédé d'enseignement qu'elle indique.

Les prétendues « leçons de choses » que nous trouvons dans les revues pédagogiques en question sont tout simplement des leçons sur des objets quelconques: ici sur les fonctions du corps humain; là sur les insectes et les produits qu'ils fournissent à l'industrie. Pour donner à cet enseignement un tour enfantin, l'auteur suppose que le maître parle en présence de ses élèves et leur adresse une ou deux questions sur le sujet qu'il traite, auxquelles Jean, Pierre ou Paul répondent nécessairement avec une précision parfaite. Puis, après quelques lignes, l'auteur se fatigue lui-même de ce discours, si peu dialogué qu'il soit; le petit interlocuteur disparaît et la leçon continue sur le mode usuel, traitant de sujets absolument invisibles et intangibles, de faits historiques, par exemple; et quand on arrive à la fin, on se demande : « Si c'est là une leçon de choses, en quoi donc diffère-t-elle des leçons des anciens livres classiques? » Va-t-on appeler leçon de choses tout ce qui n'est pas grammaire, arithmétique, orthographe, histoire ou géographie? Il semble que ce soit un peu la tendance et qu'on appelle en définitive aujourd'hui leçons de choses tout enseignement qui ne rentre pas dans le vieux cadre pédagogique d'il y a vingt ans.

Il est certain que l'enseignement public a fait sous ce rapport de grands progrès. L'enfant est initié davantage à la connaissance des objets qui l'entourent; l'instruction est plus moderne en ce sens qu'elle prépare mieux l'écolier au monde, tandis que l'ancienne édu-

cation semblait, à tout prendre, faite pour le cloître. Mais c'est là une extension de l'enseignement, ce n'est point une modification de l'enseignement, et il est tout à fait illogique d'intituler « leçons de choses » une leçon où l'on apprend à l'enfant les faits et gestes, d'ailleurs fort intéressants, d'un empereur de la Chine qui vivait il y a quelques centaines d'années. Nous avions toujours pensé, pour notre part, que cette expression « leçon de choses » désignait un procédé, une méthode spéciale d'enseignement, quelque chose de neuf et de parfaitement inconnu dans l'ancienne pédagogie, et nous ajouterons : quelque chose qui ne peut pas s'écrire ou s'imprimer. Nous pouvons nous tromper, mais telle est la signification que nous avons toujours donnée pour notre part et qu'il serait bon, croyons-nous, de conserver à ces trois mots : « leçons de choses ».

Le but qu'on doit se proposer par elles, à notre avis, est moins d'instruire l'enfant, d'augmenter ses connaissances, que de lui apprendre à se servir de ses sens, de son intelligence, de son raisonnement pour le mettre en état d'augmenter par lui-même son savoir. La leçon de choses — toujours d'après nous — doit servir à former le jugement de l'enfant, à lui apprendre à voir, à se rappeler, à décrire, à observer ce qui l'environne, et à s'en rendre un compte exact. Ce n'est pas évidemment par des leçons de choses imprimées qu'on arrivera à cela.

Le véritable inventeur de la leçon de choses est probablement Jacotot. On raconte de lui une anecdote toujours bonne à redire. Un bachelier frais émoulu était un jour venu le solliciter, tout fier de son titre et de son savoir. « Ah ! vous êtes bachelier, lui dit le bonhomme, c'est très beau. Faites-moi donc le plaisir de me décrire cela. » Et il mettait entre les mains du jeune visiteur un crayon qu'il avait sur sa table. L'autre le prend, le retourne et dit : « Mais c'est un crayon ! — A merveille ! mais décrivez-le ». Et Jacotot montra au bachelier un peu ébahi qu'avec toute sa science il savait bien ce qu'on lui avait appris, mais était parfaitement incapable de s'instruire lui-même en se rendant un compte positif et méthodique des objets extérieurs.

Or, c'est à cela que doit viser — toujours d'après nous — la leçon de choses ; ce n'est pas le maître qui la fait, il n'est là que pour guider l'élève, le redresser, le ramener quand il s'écarte. La leçon de choses, comme nous la comprenons, consiste à mettre entre les mains de l'enfant, ou sous ses yeux, un objet quelconque, même la représentation d'un objet quelconque, et à s'assurer qu'il sait le comprendre, l'observer, en fixer par des expressions nettes et précises les caractères essentiels. L'objet peut être très simple : une balle, un bouchon, une feuille de papier, une pierre, un morceau de vitre. Il peut être très complexe, comme un livre, une plante ou un insecte. C'est toujours la même méthode, et l'enfant devra indiquer successivement les particularités de poids, de forme,

LES LEÇONS DE CHOSES

DANS LES JOURNAUX DE PÉDAGOGIE

Sous ce titre, M. Georges Pouchet a publié, dans le feuilleton scientifique du *Siècle* du 22 octobre dernier, les observations suivantes, qui nous semblent mériter d'être mises sous les yeux de nos lecteurs :

Le hasard vient de placer sous nos yeux plusieurs revues ou journaux pédagogiques. Nous y trouvons ce qu'on appelle aujourd'hui, paraît-il, des *Leçons de choses*, leçons de choses sur ceci, leçons de choses sur cela. Il nous semble qu'on fait un grand abus de ce terme nouveau introduit dans la pédagogie française depuis sa renaissance marquée par la Révolution de 1870. Et surtout il nous semble qu'on a détourné absolument cette désignation du sens qu'elle avait eu d'abord, et qu'il serait bon de lui conserver pour conserver le procédé d'enseignement qu'elle indique.

Les prétendues « leçons de choses » que nous trouvons dans les revues pédagogiques en question sont tout simplement des leçons sur des objets quelconques: ici sur les fonctions du corps humain; là sur les insectes et les produits qu'ils fournissent à l'industrie. Pour donner à cet enseignement un tour enfantin, l'auteur suppose que le maître parle en présence de ses élèves et leur adresse une ou deux questions sur le sujet qu'il traite, auxquelles Jean, Pierre ou Paul répondent nécessairement avec une précision parfaite. Puis, après quelques lignes, l'auteur se fatigue lui-même de ce discours, si peu dialogué qu'il soit; le petit interlocuteur disparaît et la leçon continue sur le mode usuel, traitant de sujets absolument invisibles et intangibles, de faits historiques, par exemple; et quand on arrive à la fin, on se demande : « Si c'est là une leçon de choses, en quoi donc diffère-t-elle des leçons des anciens livres classiques? » Va-t-on appeler leçon de choses tout ce qui n'est pas grammaire, arithmétique, orthographe, histoire ou géographie? Il semble que ce soit un peu la tendance et qu'on appelle en définitive aujourd'hui leçons de choses tout enseignement qui ne rentre pas dans le vieux cadre pédagogique d'il y a vingt ans.

Il est certain que l'enseignement public a fait sous ce rapport de grands progrès. L'enfant est initié davantage à la connaissance des objets qui l'entourent; l'instruction est plus moderne en ce sens qu'elle prépare mieux l'écolier au monde, tandis que l'ancienne édu-

cation semblait, à tout prendre, faite pour le cloître. Mais c'est là une extension de l'enseignement, ce n'est point une modification de l'enseignement, et il est tout à fait illogique d'intituler « leçons de choses » une leçon où l'on apprend à l'enfant les faits et gestes, d'ailleurs fort intéressants, d'un empereur de la Chine qui vivait il y a quelques centaines d'années. Nous avions toujours pensé, pour notre part, que cette expression « leçon de choses » désignait un procédé, une méthode spéciale d'enseignement, quelque chose de neuf et de parfaitement inconnu dans l'ancienne pédagogie, et nous ajouterons : quelque chose qui ne peut pas s'écrire ou s'imprimer. Nous pouvons nous tromper, mais telle est la signification que nous avons toujours donnée pour notre part et qu'il serait bon, croyons-nous, de conserver à ces trois mots : « leçons de choses ».

Le but qu'on doit se proposer par elles, à notre avis, est moins d'instruire l'enfant, d'augmenter ses connaissances, que de lui apprendre à se servir de ses sens, de son intelligence, de son raisonnement pour le mettre en état d'augmenter par lui-même son savoir. La leçon de choses — toujours d'après nous — doit servir à former le jugement de l'enfant, à lui apprendre à voir, à se rappeler, à décrire, à observer ce qui l'environne, et à s'en rendre un compte exact. Ce n'est pas évidemment par des leçons de choses imprimées qu'on arrivera à cela.

Le véritable inventeur de la leçon de choses est probablement Jacotot. On raconte de lui une anecdote toujours bonne à redire. Un bachelier frais émoulu était un jour venu le solliciter, tout fier de son titre et de son savoir. « Ah ! vous êtes bachelier, lui dit le bonhomme, c'est très beau. Faites-moi donc le plaisir de me décrire cela. » Et il mettait entre les mains du jeune visiteur un crayon qu'il avait sur sa table. L'autre le prend, le retourne et dit : « Mais c'est un crayon ! — A merveille ! mais décrivez-le ». Et Jacotot montra au bachelier un peu ébahi qu'avec toute sa science il savait bien ce qu'on lui avait appris, mais était parfaitement incapable de s'instruire lui-même en se rendant un compte positif et méthodique des objets extérieurs.

Or, c'est à cela que doit viser — toujours d'après nous — la leçon de choses ; ce n'est pas le maître qui la fait, il n'est là que pour guider l'élève, le redresser, le ramener quand il s'écarte. La leçon de choses, comme nous la comprenons, consiste à mettre entre les mains de l'enfant, ou sous ses yeux, un objet quelconque, même la représentation d'un objet quelconque, et à s'assurer qu'il sait le comprendre, l'observer, en fixer par des expressions nettes et précises les caractères essentiels. L'objet peut être très simple : une balle, un bouchon, une feuille de papier, une pierre, un morceau de vitre. Il peut être très complexe, comme un livre, une plante ou un insecte. C'est toujours la même méthode, et l'enfant devra indiquer successivement les particularités de poids, de forme,

de dimension, de couleur, d'impression sur nos sens, etc., que ces objets présentent.

On comprend de reste qu'un enseignement de ce genre ne s'imprime pas. Mais il serait fort intéressant peut-être de rechercher des maîtres qui excellent dans ce genre d'enseignement — nous croyons qu'il y en a — et de sténographier quelques leçons d'eux, bien faites, à des élèves intelligents; ces sténographies serviraient au moins de modèle et montreraient mieux que tous les discours en quoi doit consister une véritable leçon de choses. A défaut de ces sténographies, qui seraient pourtant si intéressantes, les journaux pédagogiques pourront tout au moins multiplier les préceptes et les renseignements sur la façon de faire cos leçons: peut-être en imaginer quelqu'une. Mais alors ce n'est pas le maître qui doit parler et enseigner; c'est l'élève qui doit décrire, et nous donner l'idée juste de l'objet qu'il a sous ses yeux. Quant à l'histoire même de cet objet, de son rôle dans la nature et dans la civilisation, ce n'est plus la leçon de choses qui peut l'apprendre, c'est l'enseignement du maître, enseignement qui ne diffère pas des autres qu'il donne, et qui n'a aucune raison de s'appeler d'un nom spécial.

En faisant ces observations, nous ne nous berçons pas de l'espoir qu'elles seront écoutées. La « leçon de choses » est à la mode, comprise comme nous la donnent les journaux et les revues pédagogiques. Rien n'y fera, et au fond elle a encore du bon, portant sur des connaissances usuelles, bien autrement utiles, après tout, que les noms d'un bon quart des rois de France. Mais vous voudrions qu'on ne négligeât pas non plus l'espèce d'enseignement auquel on aurait dû, selon nous, réserver ce nom, et sur l'importance duquel insistait déjà l'excellent Jacotot.

M. Pouchet nous dit qu'il n'a pas l'espoir de faire écouter ses observations. Nous pensons au contraire, quant à nous, que ses utiles conseils seront entendus et appréciés; et tout en reconnaissant, comme lui, qu'il ne faut point dédaigner l'enseignement scientifique donné par le maître sous la forme directe, nous recommandons de toutes nos forces aux instituteurs d'user le plus souvent possible de cette méthode qui consiste à exercer l'enfant à observer par lui-même, à se rendre compte de ce qu'il voit, à faire usage de ses sens pour acquérir des idées, de cette méthode enfin à laquelle devrait être réservée exclusivement la désignation de « leçons de choses ».

LA PRESSE ET LES LIVRES

L'Enfance d'un baron, par M. Léon Gautier (*Revue des questions historiques*, numéro du 1er octobre 1882). — M. Léon Gautier est un grand dévot du moyen âge, où il trouve tout ce qui peut répondre à son idéal littéraire, surtout à son idéal religieux. Naturellement, quand, à grand renfort de textes, il cherche à se représenter « l'enfance d'un baron », dans la seconde moitié du XIIe siècle, c'est par le bon côté qu'il la regarde.

Le jeune baron est, tout d'abord, un fort bon chrétien, croyant et pratiquant; il reçoit ensuite de son père et de sa mère les leçons de la plus pure morale, de celle qui convient à un baron, lequel devra redouter les vilains, au moins autant que le jeu d'échecs. « Il convient, mon fils, de n'avoir aucun commerce avec les vilains; mais gardez-vous surtout d'en faire jamais vos conseillers ou amis. Ne leur confiez aucun secret; ne leur donnez aucune fonction; ne leur laissez aucun accès auprès de vous. Ah! nous assistons aujourd'hui à de tristes spectacles et qui me révoltent jusqu'au fond de l'âme. Ne s'avise-t-on pas de conférer à des vilains le saint ordre de la chevalerie? Je dis que ce sacrement n'est pas fait pour eux; je dis qu'il y a là un scandale et, qui plus est, un danger. Ces sortes de gens n'ont pas naturellement la noblesse au cœur: ils ne sont nobles qu'à fleur de peau, et sont capables de toute félonie... Un vrai baron ne doit pas se compromettre, il ne doit pas se mêler à qui n'est pas baron comme lui, et je ne puis admettre (oui, je vais jusque-là) qu'un varlet prenne place auprès de son baron. Un peu de fierté ne messied pas au chevalier... » Comment donc, mais beaucoup même, monsieur le baron!

Le jeune baron était-il, je ne dirai pas savant, mais instruit? On ne fera jamais croire à M. Gautier « qu'à une époque où il y avait des écoles jusque dans les plus petits villages (la chose est mathématiquement prouvée pour plusieurs provinces), les jeunes nobles aient été, de parti pris, condamnés à être moins instruits que le dernier de leurs censiers. » M. Gautier ne va pas jusqu'à affirmer que son « jeune baron » connût à fond « cette admirable classification des sciences que le XIIe siècle a formulée avec une si magnifique hardiesse et où le génie encyclopédique du moyen âge a ajouté tant d'éléments nouveaux aux données de l'antiquité ». Non, cela, c'est science de clerc. Mais, sans parler de l'astrologie, que le jeune noble, au regret de M. Gautier, confond trop volontiers avec l'astronomie, il a feuilleté certainement un grand et beau livre à figures, intitulé l'*Image du monde*, « imago mundi », d'Honoré d'Autun.

Là, on lui a montré « sept grands cercles concentriques, s'élargissant jusque dans l'infini. C'est notre terre qui est le centre du monde, notre terre au centre de laquelle est caché l'Enfer, notre terre où est descendu Jésus-Christ pour racheter tous les hommes. La terre est enveloppée par l'air, l'air par l'éther, l'éther par le firmament, le firmament par le ciel aqueux, le ciel aqueux par le ciel immatériel, le ciel immatériel, qui est le séjour des bienheureux, par le « ciel des cieux », où réside éternellement la majesté de notre grand Dieu qui embrasse ainsi tous les univers et tous les êtres dans une circonférence vivante, éternelle et infinie. » — « C'est grand », dit M. Gautier. On lui a montré aussi, à l'aide de ce même livre, toutes sortes de belles choses sur l'Europe, sur l'Asie et sur l'Afrique; par exemple, qu'il y a dans l'Inde des hommes hauts de douze coudées, qui passent leur vie à combattre les griffons, et, dans le même pays, des nains qui luttent sans cesse contre les grues, ont des enfants à trois ans et meurent à huit; que, là aussi, certains monstres n'ont qu'un seul pied sur lequel ils courent avec une vitesse prodigieuse; que d'autres n'ont pas de tête et ont les yeux sur les épaules, le nez et la bouche sur la poitrine, etc. Les clercs eux-mêmes croient à ces fables, qui ont pour la plupart leur origine dans l'antiquité. Quant à l'histoire, l'histoire sainte, l'histoire de l'humanité, l'histoire nationale, on la lui apprend à l'aide de tapisseries et de grandes toiles peintes. Troie, Alexandre, César personnifient pour lui l'histoire ancienne; seulement il ne se figure guère « les Grejois et les Troyens autrement que comme des chevaliers de son temps, heaume en tête, haubert au corps, lance au poing », et ainsi du reste. M. Gautier nous dit que son baron aime la France. « Ne demandez pas d'ailleurs à cet amour sincère et profond, ne lui demandez pas la forme qu'il a revêtue en 1789 : ce ne serait ni scientifique ni raisonnable. Il aime une France qui se compose d'une cinquantaine de nos départements, lesquels en ont trente autres (ceux du Midi) comme tributaires. Limites un peu vagues, mais amour très précis. Avec cela mille erreurs singulières, et qui ont eu une étrange fortune dans le monde. » Bizarre histoire, en effet, que celle qui rattache Pharamond à Priam, prend Clovis pour un Sarrasin converti et ne connaît déjà plus qu'un Charlemagne légendaire.

En définitive, l'éducation que le jeune baron estime le plus, c'est l'éducation du corps, et, sur ce terrain, il est passé maître; l'escrime, l'équitation, la chasse : vénerie et fauconnerie, voilà son affaire. M. Gautier cite ce mot, qu'on disait, après sa mort, du grand chasseur Begon de Belin : *Gentis hom fu, moult l'amerent si chien :* « Ce fut un gentilhomme, ses chiens l'aimèrent bien. » Il nous semble, quant à nous, que, malgré la bienveillance de leurs apologistes, c'est encore là ce qu'on peut dire de plus vrai sur tous les barons, jeune ou non, de ces temps « un peu rudes », comme dit M. Léon Gautier.

La Misère morale, par M. Rouxel (*Journal des économistes*, numéro d'octobre 1882). — Nos lecteurs connaissent déjà les doctrines économiques de M. Rouxel (v. le n° du 15 juillet, p. 72) : c'est le « laissez faire, laissez passer » absolu ou à peu près ; l'État réduit au rôle de gardien de la propriété, et ne devant intervenir en aucune façon dans les autres relations sociales. De son article, très tristement intéressant, sur la misère morale, nous n'acceptons, pour notre part, ni toute la thèse ni toutes les conclusions ; mais nous en reproduirons une page qui nous paraît contenir une idée très juste, sauf à y laisser, sans la relever, une injure qui ne nous touche point, sur *l'ânerie des pédagogues officiels*.

M. Rouxel constate, d'après les données de la statistique, l'accroissement continu des suicides, et il en recherche les causes et le remède. La misère peut y contribuer ; mais si c'était là une des principales causes déterminantes, le suicide serait plus fréquent dans les basses classes que dans les classes supérieures, et surtout parmi les ouvriers ruraux, ce qui est contraire aux faits constatés. On attribue encore les progrès du suicide à la perte du sentiment religieux (de la croyance en Dieu et en l'immortalité de l'âme). « Si cette cause exerçait quelque influence sur la détermination au suicide, ce serait un malheur irréparable : car la foi ne s'impose, ne se persuade même pas. Mais il n'en est absolument rien. Les doctrines théologiques et philosophiques n'ont point une si grande influence sur le genre humain ni même sur leurs propagateurs. On sait que la maxime favorite de tous les dogmatistes est : « Faites ce que je dis, mais ne faites pas ce que je fais. » M. Rouxel ne compte donc pas sur la religion pour réprimer le suicide ; il ne compte pas davantage sur l'éducation purement morale qu'on essaie aujourd'hui, dit-il, de substituer à l'éducation religieuse. Ce n'est pas ici le lieu de discuter toutes ces assertions. Mais voici la suite :

« Une cause, dit M. Rouxel, qui exerce une bien plus grande influence que les précédentes sur les progrès du suicide, et que personne n'a signalée, c'est le défaut d'éducation physique. Les pasteurs des hommes les prennent pour de purs esprits ; en conséquence, ils les entassent, à grands frais, dans les écoles pour cultiver ledit esprit, comme on cultive les primeurs dans les serres. Ils n'oublient rien dans leurs profonds et savants systèmes pédagogiques, sauf un petit détail : c'est que nous avons un corps et que tout le reste en dépend. Par ce moyen ils font de l'homme une caricature comme on en voit aux étalages des libraires : une tête de géant sur un corps de Lilliputien. Il résulte de là que l'esprit sans le cœur (le *corage* de nos aïeux) est ballotté d'une vague sur l'autre par le moindre zéphyr, comme un vaisseau sans gouvernail ; et, d'ailleurs, la volonté, même en supposant qu'on puisse la développer indépendamment des forces physiques, ne pourrait s'actualiser sans le secours

de ces facultés ; ce serait un navire, avec un gouvernail, mais sans voiles ni machine.

» C'est cette émaciation physique qui est, non pas la seule, mais une des principales causes déterminantes du suicide tel qu'il se présente de nos jours. C'est parce qu'on est incapable non seulement d'agir, mais de jouir même, que l'on prend la vie en dégoût et en horreur.

» Il est vrai que nos pédagogues officiels s'occupent d'organiser l'éducation physique des enfants ; mais la manière dont ils s'y prennent, la gymnastique, prouve que, suivant leur coutume, ils vont, encore une fois, mettre leur ânerie en évidence. « Ces mouvements » réglés, dit M. Herbert Spencer, nécessairement moins divers que » ceux qui résultent des jeux des écoliers, n'assurent pas une » répartition égale d'activité entre toutes les parties du corps ; d'où » il résulte que, l'exercice tombant sur une partie seulement du sys- » tème musculaire, la fatigue arrive plus tôt qu'elle n'arriverait » sans cela ; ce qui, par parenthèse, conduit, si l'on persiste dans » ces exercices, à un développement disproportionné de certaines » parties du corps. Puis, non seulement la somme de l'exercice pris » est inégalement distribuée, mais cet exercice, n'étant pas accom- » pagné de plaisir, est moins salutaire ; même quand ils n'ennuient » point les élèves à titre de leçons, ces mouvements monotones » deviennent fatigants, faute du stimulant du jeu. »

Nous n'irons pas jusqu'au bout de la page, où M. Rouxel affirme que les instituteurs « ne doivent et ne peuvent être que des gardeurs d'enfants ». Sans aller jusque-là, comprenons bien du moins ce qu'il y a d'extrêmement vrai dans ce qu'il nous dit, à savoir que l'éducation physique doit avoir une très grande place dans l'école, que les exercices réglés de la gymnastique n'y suffisent point, qu'il faut des récréations et beaucoup d'exercices libres. Quand notre « ânerie » sera convaincue de cela, et quand elle agira en conséquence, nous aurons, en effet, rendu un immense service à la santé et à la moralité publiques (1).

Revue internationale de l'enseignement, rédacteur en chef M. *Edmond Dreyfus-Brisac*. Paris, Georges Masson ; 1re et 2e années. — Cette publication, qui traite le plus souvent de questions relatives à l'enseignement supérieur, ne néglige cependant pas ce qui concerne l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire. C'est qu'en effet tout se tient dans l'enseignement national, et dans une société comme la nôtre la démarcation entre les trois degrés deviendra de jour en jour plus difficile à établir, en même temps que les intérêts seront souvent communs.

---

(1) Voir dans le présent numéro de la *Revue*, p. 409, l'article *Des Jeux dans l'éducation*.

Dans son numéro du 15 octobre dernier, la *Revue internationale* publie sous le titre de *Revue rétrospective des ouvrages de l'enseignement* le rapport présenté à la Convention par Romme le 1er décembre 1792. Il est intéressant de rechercher les idées qui ont dirigé la grande assemblée dans la refonte des institutions d'enseignement ; c'est à ce point de vue que nous croyons devoir citer le passage de ce rapport où Romme donne la réponse à cette question : *Quelle doit être l'instruction publique ?*

« L'instruction publique doit embrasser dans son organisation tout ce qui peut aider à l'enseignement complet des sciences, des lettres et des arts. Prise dans son ensemble, elle doit être universelle; aucune connaissance ne doit être rejetée ou négligée; toutes sont utiles ou peuvent le devenir davantage. Source de lumières et de vertus, elle comprend, et ce qui appartient à l'instruction proprement dite, et ce qui appartient à l'éducation.

» L'instruction éclaire l'esprit, exerce toutes les facultés individuelles, étend le domaine de la pensée.

» L'éducation développe le caractère, imprime à l'âme une impulsion salutaire, en règle les affections, dirige la volonté, fait passer dans la conduite et met en action les conceptions de l'esprit; et, conservatrice des mœurs, elle apprend à soumettre au tribunal de la conscience les actions et les pensées.

» L'instruction recueille les fruits de l'expérience et des méditations des hommes de tous les temps et de tous les lieux.

» L'éducation en fait un choix et en fortifie l'homme physique et moral, suivant le degré de perfectibilité et la position de chaque individu.

» L'instruction, sans l'éducation, donne des talents et de l'orgueil, des moyens et de la jactance, et peut devenir, pour l'homme qui n'a ni le frein de la raison ni celui de l'exemple, l'instrument funeste de ses passions désordonnées.

» L'éducation, sans l'instruction, ne peut former que des habitudes et conduire à tous les préjugés; bornée dans ses moyens, sa marche est incertaine et lente; avec des intentions pures, elle méconnaît le vrai, le juste, retient l'esprit dans d'étroites limites, et emploie à faire triompher l'erreur toutes les forces physiques et intellectuelles de l'individu qui, dans son égarement, prend son ignorance même pour une vertu.

» Les villes ont tous les vices d'une instruction déréglée; les campagnes, toutes les erreurs d'une éducation superstitieuse et ignorante.

» Pour purger le sol de la liberté de cette fange de corruption et de sottise, dans laquelle le despotisme plonge les hommes pour mieux les asservir, associons désormais l'instruction et l'éducation : l'une sera le guide, et l'autre le flambeau de la vie sociale.

» C'est de l'indissolubilité de cette union, que nous désignerons

désormais sous le nom d'instruction publique, que dépendront la généralité des mœurs, des progrès, des sciences, des lettres et des arts, et leur juste application à la prospérité publique. Une bonne instruction publique assurera à la société de bons fils, de bons époux et de bons pères ; à la liberté et à l'égalité, des amis ardents et des défenseurs fidèles ; au corps politique, des fonctionnaires éclairés, courageux et dévoués à leurs devoirs. Elle apprendra au riche à faire un bon emploi de sa fortune et à établir son bonheur sur le bonheur d'autrui ; au pauvre, à dominer l'adversité par son travail et la pratique des vertus qui conviennent à une âme fière et élevée. Elle répandra dans les campagnes le sentiment de la dignité de l'homme, combattra les préjugés en leur substituant des vérités utiles, attaquera partout cette routine barbare qui engourdit toutes les facultés de l'homme. Elle apprendra qu'en observant, qu'en exerçant sans cesse sa raison, sans cesse on se perfectionne, on étend son industrie, on multiplie ses moyens de bonheur.

» L'instruction publique éclairera l'opinion, aidera à la volonté générale, et par elle améliorera toutes les institutions sociales.

» Elle doit répandre partout cet amour sacré de la patrie, qui vivifie, unit tout, pour tout embellir et tout fortifier, et assurer aux citoyens, par la concorde et la fraternité, tous les avantages d'une grande association.

» La Constitution donnera à la nation une existence politique et sociale ; l'instruction publique lui donnera une existence morale et intellectuelle. Ainsi que le corps humain, le corps social aura l'organe de ses pensées, de ses conceptions, qui produira partout des ramifications vivifiantes, et l'organe de ses mouvements, de ses actions, qui portera partout la vie et le bonheur.

» Représentons-nous les différentes professions et fonctions de la société les plus nécessaires à nos besoins naturels et politiques, ordonnées dans un système général et correspondant, selon leur nature et leur développement graduel, qui doit s'étendre autant que les progrès de l'esprit humain.

» C'est entre ces deux échelles de nos connaissances et de nos besoins que tous les citoyens de tout âge et des deux sexes, exerçant les forces qu'ils ont reçues de la nature, et avançant librement et graduellement, pourront, à chaque pas, acquérir, d'un côté, de nouvelles forces intellectuelles et physiques, pour les appliquer, de l'autre, à leur utilité propre ou à l'utilité publique.

» Le degré où chacun s'arrêtera dans cette carrière sera celui que la nature marqua elle-même dans ses facultés comme le terme de ses efforts. Tout autre obstacle serait un attentat au droit de tout citoyen d'acquérir toutes les perfections dont il est susceptible.

» L'enseignement général doit être gradué, distribué de manière qu'un citoyen d'une intelligence ordinaire ait parcouru, à l'époque fixée par la loi pour la majorité, une assez grande partie de l'échelle

instructive pour pouvoir se suffire à lui-même dans la continuation de ses études, et pour commencer à servir utilement la société qui a pris soin de son enfance, en lui consacrant l'emploi de sa force, de ses talents et de ses vertus. »

L'enseignement secondaire des jeunes filles, revue mensuelle publiée sous la direction de M. *Camille Sée ;* Paris. Léopold Cerf; 1re année, nos 1 à 3. — Nous trouvons dans ce nouveau journal pédagogique (p. 137) un remarquable article de M. Charles Bigot sous ce titre : *le but de l'instruction.* Cet article a été inspiré par l'étude que M. Félix Pécaut a publiée ici même, il y a trois mois, sur *l'usage et l'abus de la pédagogie* (*Revue pédagogique*, no d'août 1882) Nous en extrayons quelques passages :

« Nous avons toujours été, nous autres Français, dit M. Ch. Bigot, un peuple de pédagogues, depuis Rabelais jusqu'aux modernes, en passant par les solitaires de Port-Royal, le bon Rollin et Rousseau; et si je devais citer le plus beau traité de pédagogie qui soit, je nommerais volontiers le *Discours de la méthode.* Il n'est pas moins vrai, que depuis un siècle, cet instinct français semblait avoir faibli. L'enseignement à tous ses degrés s'attardait volontiers en des méthodes surannées. Après avoir donné le bon exemple, nous avons laissé d'autres peuples nous devancer... Dès le lendemain de la guerre de 1870, tous les regards se sont tournés du côté de l'instruction publique: on a bien senti qu'elle seule pouvait relever la France humiliée... On s'enquérait de ce qui avait été fait au dehors, chez nos vainqueurs surtout; on étudiait les méthodes employées ici ou là ; avec une modestie trop naturelle on allait à l'imitation. Tout en imitant, on songeait à faire, s'il se pouvait, mieux que personne, à perfectionner les méthodes de nos voisins, à les accommoder au tempérament français, à en découvrir de meilleures encore. Voilà pourquoi, depuis dix ans, « la France pédagogise », et certes il n'est pas à souhaiter qu'elle cesse jamais plus de pédagogiser.

» Mais l'abus en toutes choses est près de l'usage, et cela est vrai en France surtout, en ce pays nerveux, prompt à tous les engouements, où toutes les réactions dépassent aisément le but. Ce qui a frappé le plus vivement M. Pécaut, bien placé pour observer, ce sont les exagérations possibles de la pédagogie, c'est le péril qu'il y aurait à attribuer comme une vertu magique à telle ou telle méthode d'enseignement. Ah ! non certes, aucune méthode ne possède en soi ni jamais ne possédera une telle vertu ! Il est sans doute des façons d'enseigner plus raisonnables que d'autres, et celles-là doivent sans cesse être recherchées et préférées. Mais ce serait une illusion étrange de croire que le salut est là, et là seulement: tel maître, s'il est bon maître, obtiendra d'excellents résultats avec une méthode même imparfaite; tel autre, s'il est mauvais maître, avec la méthode la plus excellente, n'obtiendra que de pauvres résultats.

Tel système d'éducation, fort bon de l'autre côté du Rhin, peut ne rien valoir de ce côté-ci... Non, il n'y a pas de recette pédagogique qui soit une panacée intellectuelle, pas plus qu'il n'y a de remède qui guérisse tous les maux. Le plus grave péril serait de croire que telle ou telle formule puisse changer la nature humaine; et c'est ainsi que M. Pécaut, rajeunissant un mot de Pascal, arrive à cette conclusion : la véritable pédagogie se moque de la pédagogie.

» Le remède, ajoute M. Bigot, ne consisterait pas à ne plus *pédagogiser*, comme on dit, mais il consiste, tout en cherchant les meilleures méthodes, en étudiant les diverses méthodes employées ici ou là, en comparant leurs avantages et leurs inconvénients, à n'être l'esclave, c'est-à-dire la dupe d'aucune.

» Toute la pédagogie tient en deux mots : ne jamais perdre de vue le but de l'enseignement, ne considérer les méthodes que comme des voies, des moyens pour atteindre ce but, et dès lors les estimer à leur juste valeur, se servir d'elles, et non pas leur obéir passivement, savoir prendre tour à tour, selon l'occasion ou l'utilité, ou la grande route carrossable ou le petit sentier à travers la montagne. »

Dans les pages suivantes, que nous regrettons, faute d'espace, de ne pouvoir reproduire, M. Bigot montre que le but de l'instruction est double : d'abord faire acquérir aux élèves un certain nombre de connaissances précises qui leur seront utiles, nécessaires même dans la vie; ensuite, et surtout, de faire des individus forts en développant la personnalité humaine, en réunissant la vigueur de l'intelligence, la noblesse du cœur et la force de la volonté comme trois rameaux d'un même tronc.

Mais nous ne résistons pas au plaisir de citer le dernier paragraphe :

« Tout le problème de l'éducation est là; l'avenir de la démocratie, la destinée de la France y sont aussi. Rechercher d'une part ce qu'il est le plus nécessaire d'enseigner et les meilleurs moyens de l'enseigner; de l'autre n'oublier jamais que la valeur véritable de l'homme est en lui-même, dans l'accroissement de l'énergie personnelle et de son activité, bien plus que dans son savoir : tel est l'alpha et l'oméga de la pédagogie. Ce sont là les deux bouts de la chaîne qu'il faut tenir fortement, selon l'expression de Bossuet. On disserte longuement sur les qualités de telle ou telle méthode; on perd de vue l'essentiel, et tandis que l'on compare les mérites des outils, on oublie la besogne qu'ils sont destinés à faire. La pédagogie, suivant l'heureuse expression de M. Pécaut, devient ainsi trop souvent une sorte d'exercice scolastique où l'on est plus préoccupé de mettre des arguments en forme que de raisonner juste. »

Livres reçus au Musée pédagogique.

LEÇONS DE MORALE, par *H. Marion*; 1 vol. in-12, Paris, Armand Colin, 1882. — L'auteur prend soin de nous avertir que ces leçons, ainsi que celles de psychologie, ont été d'abord professées à l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses, et que, sauf les digressions obligées de tout enseignement oral, la rédaction reproduit fidèlement la physionomie de la leçon même. Nous estimons que c'est là une des meilleures conditions pour un livre scolaire qui traite de matières difficiles à l'adresse d'un public encore inexpérimenté : outre qu'elle permet une exposition moins rigide, plus animée, plus familière, elle commande une grande sobriété dans le choix et la quantité des matériaux de l'enseignement; le lecteur novice se rassure en sachant que l'épreuve de la leçon a déjà été faite sur le vif, qu'elle a été d'abord parlée, qu'elle a été comprise et, sauf correction, exactement reproduite par des auditeurs novices eux-mêmes.

Cette prévention favorable qui résulte des circonstances de la publication est confirmée par la lecture du livre. Il ne faut pas que les qualités de M. Marion, sa manière simple, aisée, limpide et lumineuse de traiter les sujets de psychologie ou de morale nous détournent de voir à quel point le fond des idées est médité, nourri, substantiel. Nous avons affaire à un esprit charmant, mais sûr, pénétrant, et pour ainsi dire résistant; qui ne craint pas d'aborder de front les plus hautes questions, sans toutefois perdre jamais de vue la terre et la réalité des choses. C'est un livre de classe qu'il prétend nous offrir; mais un livre sérieux, qui respire à la fois le respect de la science, et, ce qui est tout un, le respect de l'intelligence des lecteurs. Rien n'y rappelle le catéchisme théologique ou philosophique, ni le manuel hérissé de formules et de démonstrations scolastiques; encore moins le livre d'édification populaire. C'est bien un traité, un « traité théorique et didactique » tel qu'il convient « à des esprits mûrs », lesquels devront à leur tour donner cet enseignement à de « futurs instituteurs » Il procède donc « méthodiquement » ; et, tout en évitant l'abus de l'abstraction, il parle le langage technique, il ne recule pas devant les formules précises; il suit une marche logique et autant que possible scientifique.

Les *Leçons de Morale*, pleines de solide doctrine et de vues pratiques, abondantes en applications pédagogiques, semées de citations judicieuses, contribueront beaucoup, nous n'en doutons pas, à fonder, avec le livre tout récent de M. Janet *(Morale pratique)*, ce nouveau et si difficile enseignement dans nos écoles normales. Pas plus, il est vrai, que leurs aînées, les *Leçons de psychologie*, elles ne sont faites pour être transportées en quelque sorte telles quelles dans nos écoles d'instituteurs ou d'institutrices, à plus forte raison dans les écoles primaires; l'auteur se défend de cet emploi de son livre comme

d'une sorte de trahison : « L'instituteur, dit-il, doit savoir le plus possible de ce qui a été dit ici, mais il devra s'en servir le moins possible.... s'en inspirer toujours et ne l'afficher jamais .» En résumé, nous croyons qu'un maître intelligent tirera pour sa propre éducation et pour les leçons à donner le plus grand profit de ce livre, pourvu qu'il le lise sans folle hâte, et qu'il le relise, en prenant le temps et la peine de le méditer, enfin en l'ajustant à son état d'esprit particulier et à l'ensemble de ses connaissances.

UN MORALISTE : ÉTUDES ET PENSÉES D'ERNEST BERSOT, précédées d'une notice biographique par Edmond Scherer, avec une photographie de M. Bersot; Paris, 1882, un vol. in-12, Hachette. — La veille même de sa mort, Bersot, causant avec M. Paul Reclus, l'ami et le médecin qui lui a fermé les yeux, lui disait : « J'ai écrit à Scherer le mot de Voltaire : On n'arrive pas à la postérité avec un lourd bagage. Voltaire pouvait se permettre quatre-vingts volumes. J'ai peur que deux ne soient trop pour moi. Cependant, pour me survivre encore quelques années, j'ai pensé que de mes livres on pourrait tirer deux petits volumes : l'un aurait trait aux questions d'enseignement, et l'autre, qu'on intitulerait *Un Moraliste* , serait un recueil de mes meilleurs articles. M. Scherer les choisirait : je le charge de ce soin, et je prie dans ma lettre M. Délerot et vous de l'assister dans cette tâche. » Le premier de ces vœux quasi testamentaires de Bersot a déjà été accompli; il en est résulté le volume des *Questions d'enseignement*, que beaucoup de nos lecteurs connaissent sans doute. M. Scherer vient de se conformer au second, en publiant, sous le titre même que Bersot avait indiqué, ce recueil d'articles qui résument en quelque sorte l'histoire de la pensée philosophique, littéraire et politique de ce dernier. La notice dont l'éditeur l'a fait précéder donne une idée juste et haute de cette vie si simple, qui a été héroïque dans sa lutte contre la douleur. Quant au livre, s'il s'adresse moins directement à nous que les *Questions d'enseignement*, dont l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ont d'ailleurs la meilleure part, il n'en est pas moins de ceux que nous voudrions voir de préférence entre les mains des maîtres, des directeurs, professeurs et élèves des écoles normales. Études philosophiques (sur le bonheur, sur le plaisir et la douleur), études critiques (sur Renan, Michelet, Jean-Jacques Rousseau et Saint-Marc Girardin, Voltaire, Montaigne, etc.), impressions de voyages, discours de circonstance, pensées diverses, sans parler d'une jolie lettre sur la botanique, sont autant d'aperçus très clairs, très nets, très vifs d'une raison ouverte et aimable, admirablement faite pour élever l'esprit et pour le régler, pour lui donner le sentiment de cette liberté dans la mesure, dont nous ferions volontiers, à notre époque, la première vertu de l'éducateur. Bien qu'il y ait, dans les *pensées* qui terminent le livre, plusieurs excellentes pages sur l'éducation et les

enfants, nous choisissons ici de préférence celle qui va suivre, sur La Rochefoucauld, ou plutôt à propos de La Rochefoucauld; elle nous semble peindre Bersot tout entier.

« J'avoue, dit-il, que je relis sans fin La Rochefoucauld; je sens toujours nouvellement le charme d'un style où les deux qualités essentielles de notre langue, la précision et la justesse, sont portées à leur perfection. Sur le fond des choses, je suis tout bonnement de l'avis du genre humain.

» La Rochefoucauld ne risque pas de me convertir à sa doctrine, et j'admettrai que l'intérêt est l'unique mobile de nos actions quand on aura retiré de l'âme humaine l'amitié, l'amour, les affections de famille, la sympathie, la pitié, la passion de la vérité, du bien et de la patrie; mais je sais aussi que tout ce qui porte le nom de désintéressement n'est pas désintéressé; qu'il convient de distinguer les choses et le semblant des choses; que les mêmes actions peuvent être faites par des motifs contraires; que les hommes ou ne s'interrogent pas toujours ou ne descendent pas toujours jusqu'au fond de leur cœur; qu'il est bon de le savoir, et que la clairvoyance terrible de La Rochefoucauld y est utile. Pour mon compte, j'ai peu de goût à chercher comment on trompe les autres: mais il me semble très curieux de chercher comment on se trompe soi-même, et je suis persuadé qu'on n'est jamais aussi dupe des autres qu'on l'est de soi. C'est un effet de cet amour-propre qui est si naturellement en nous et que La Rochefoucauld a appelé « le plus grand de tous les flatteurs ». Chacun s'aime; quoi d'étonnant? Plus d'un s'adore et se complaît dans la contemplation de ses propres perfections, qui lui dérobent celles des autres. Il se passe un phénomène semblable à celui que des voyageurs ont observé en différents pays de montagnes: l'ombre de leur corps se projette sur le ciel, entourée d'une auréole, et chacun goûte le plaisir de voir son image et son auréole sans rien apercevoir de celles de ses voisins. Quand on va dans la société, observant cet amour-propre naïf, ou que près de son feu on s'observe soi-même et que l'on reconnaît les pièges où il vous a fait tomber, on se procure un amusant spectacle, et on ressent cette sorte de plaisir qu'on éprouve toujours à prendre la nature humaine sur le vif. De spirituels amis m'ont raconté qu'ils avaient eu dans leurs relations une dame très sourde, qui avait besoin d'un cornet. Dès qu'elle parlait, elle mettait le cornet pour s'entendre; quand elle arrivait à la fin de son discours, qui ne finissait pas vite, elle ne manquait jamais d'interroger ses auditeurs. « N'est-ce pas vrai? Qu'en dites-vous? » Et tout aussitôt elle ôtait son cornet. Quel trait de nature! Comme après cela on voit chacun, dans le monde, attentif à ses discours, insoucieux de ceux des autres, mettre et ôter son cornet! »

La Pratique de l'enseignement chrétien, d'après les vrais principes, faisant suite à la *Pratique de l'éducation chrétienne;* ouvrage dédié

aux maisons d'éducation et aux familles chrétiennes, par le P. *A. Monfat*, S. M. (Grammaire et littérature); Paris, 1883, 1 vol. in-12, Bray et Retaux. — L'esprit dans lequel est écrit ce livre se montrera sans doute suffisamment dans ces quelques lignes d'une lettre adressée à l'auteur, et qui sert de préface : « Depuis qu'il se publie des livres, en est-il un qui ait si bien choisi, au rebours des choses, son heure et son pays? Képler disait : « Mon livre attendra son lecteur!... » Ne vous condamnez-vous pas, mon cher Père, à même patience? C'est au plus fort de l'effervescence des méthodes universitaires, de l'Université telle que l'a créée la Révolution, que vous osez jeter la vôtre, qui en est la contradiction éclatante, j'allais presque dire la condamnation. Quel peu de souci vous avez des programmes, dans le moule desquels se coulent nos bacheliers, l'espoir de l'avenir ! Comme vous traitez de haut ces fameuses *leçons de choses*, d'où nombre de gens attendent cependant le relèvement de la France : d'aucuns même, la revanche ! On voit bien que ces épaisses illusions ne vous ont pas séduit. Dans l'*Introduction*, pièce magistrale, qui prépare et résume tout le livre, on voit déjà que vous êtes en plein de l'avis de Mgr Dupanloup. « Autant de bache-»liers, issus de ces efforts d'une mémoire surmenée, autant d'hommes » de moins ! » Etc., etc.

Nous avons lu cette introduction « magistrale » ; elle a pour objet de démontrer, avec force citations et force autorités, depuis saint Thomas, saint Augustin, M. Taine et M. Bréal, jusqu'à Pie IX, Léon XIII, et « l'auguste exilé » qui écrit des lettres à M. le comte Albert de Mun, que le principal objet de l'enseignement est la formation de la raison de l'enfant, et que cette formation doit se faire dans le sens et au profit de la foi, la raison sans la foi étant incapable de vérité. Point de transaction sur ce terrain ; pas plus de libéralisme en dehors de l'Église que dans l'Église même. « En admettant la liberté de conscience, on a donné à l'opinion, à l'opinion incertaine et changeante, à l'opinion perverse et scélérate, des droits égaux à ceux de la vérité » : et c'est ce qu'il ne faut point. La pensée du P. Monfat est du moins très claire.

Nous avons lu aussi le chapitre du livre où sont traitées de si haut les leçons de choses. L'auteur y montre qu'enfermer l'enseignement dans le cercle grossier et superficiel du monde sensible, ce serait se rendre coupable d'un quadruple attentat contre l'âme des enfants. Quadruple attentat! nous n'aurions vraiment jamais cru ces leçons de choses si criminelles! Le plus grave de ces quatre attentats, c'est que, suivant le P. Monfat, les leçons de choses « oublient Dieu ».

Vers la fin de l'introduction magistrale, nous avons remarqué cette phrase : « De même que le navire qui fait voile vers un port déterminé et désiré y tend sans cesse, même quand il louvoie, de toute la puissance de ses agrès, de toutes les ressources dont il dispose, de tous les efforts du pilote et des matelots; de même l'esquif précieux, qui porte sur les flots de la vie la destinée de l'enfant, ayant reçu de Dieu

sa propre lumière pour étoile, et, en vertu de son neffable bon plaisir, mis le cap sur l'infini, que tout le seconde et le pousse : que l'imagination et la mémoire prêtent, dans cette orientation sublime, leurs ailes à la raison ! que les lettres et les sciences, les beaux-arts et tout ce qui aide à fortifier, à polir, à élever la raison, conspirent à rendre son essor plus libre vers le pôle divin où elle trouvera son repos et son glorieux achèvement ! » Nous avons textuellement copié : dans l'Université révolutionnaire, on n'écrit pas d'un aussi beau style.

ÉLÉMENTS USUELS DES SCIENCES PHYSIQUES ET NATURELLES, par M. le docteur *Saffray*. Cours élémentaire : Leçons de choses. — Livre du maître. Livre de l'élève ; Paris, 1883, 2 vol. in-12, cartonnés, Hachette et Cie. — Ces ouvrages sont rédigés en vue des programmes du 27 juillet 1882, et l'auteur s'est évidemment inspiré des directions générales qui accompagnent ces programmes, de celles-ci surtout : « La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées. Le maître part toujours de ce que les enfants savent, et, procédant du connu à l'inconnu, du facile au difficile, il les conduit, par l'enchaînement des questions orales, ou des devoirs écrits, à découvrir les conséquences d'un principe, les applications d'une règle, ou, inversement, les principes et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliqués. — En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis, peu à peu, il les exerce à dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels. C'est donc par un appel incessant à l'attention, au jugement, à la spontanéité intellectuelle de l'élève que l'enseignement primaire peut se soutenir. Il est essentiellement intuitif et pratique... »

M. Saffray, dans ces *Éléments usuels des sciences physiques et naturelles*, qui débutent, dans le cours élémentaire, par des leçons de choses, fait au maître et à l'élève cette part respective que réclament les programmes officiels. Il veut, pour ces leçons de choses, « l'emploi d'objets naturels susceptibles d'être *touchés, maniés, essayés* ». « Il ne s'agit pas, dit-il, de collections précieusement enfermées dans d'inviolables vitrines, d'échantillons inamovibles, de flacons cachetés ou capsulés. Il faut que l'enfant puisse, par tous ses sens, se rendre compte de l'objet qu'on lui présente. L'échantillon sera peu à peu endommagé, détruit : c'est sa destination ; il n'enseigne qu'à cette condition. » Pour subvenir à ces nécessités de l'enseignement des choses, M. Saffray a préparé un *Musée des écoles*, où « tous les spécimens sont disposés de manière à être facilement maniés, étudiés, essayés. Pour chaque industrie importante, on y trouve les matières

premières à l'état brut, on suit leurs préparations successives avant la mise en œuvre, on assiste, pour ainsi dire, à la série de transformations qu'elles subissent jusqu'à l'achèvement de l'objet manufacturé. » Mis en présence de ces collections, mis en présence aussi, — car « la leçon de choses ne se donne pas seulement à huis-clos », — des jardins, des prés, des champs, des bois, des fermes, des usines, comment l'enfant devra-t-il recevoir l'enseignement? Toutes les fois que le sujet le permet, dit M. Saffray, il convient d'avoir recours au dialogue. « Pendant toute la leçon, les questions faites à propos, dirigées avec tact, constituent une précieuse ressource. Au début, elles attirent l'attention sur le sujet, obligent l'enfant à entrer dans un certain ordre d'idées, lui montrent son ignorance des choses qu'il croyait peut-être savoir et qu'il regrette d'ignorer au moment où on l'interroge. Dans le cours de la leçon, les questions produisent une détente, un délassement ; elles permettent de donner à tout l'auditoire l'occasion de prendre une part directe à l'entretien. A la fin de la leçon, les questions servent à s'assurer si l'enfant a compris, s'il a retenu les termes exacts, s'il est capable d'exprimer ses idées sur le sujet traité. »

L'élève ne sera donc pas passif dans la leçon ; M. Saffray entend néanmoins que le maître, lui aussi, y joue son rôle et un grand rôle, rôle de mise en scène, rôle de causerie attrayante. « Il faut qu'une forme aimable dérobe à l'enfant la partie didactique, l'enchaînement des raisonnements et des déductions. Pour cela, il est bon, il est indispensable d'appeler à son aide un peu de mise en scène et tout ce qui peut animer, mouvementer, varier et dramatiser la leçon : récits, fables, descriptions, objets naturels, dessins, expériences. Le style de la causerie familière est celui qui convient le mieux. Il permet de varier à l'infini ses moyens d'action, inspire la sympathie, fait aimer la leçon pour elle-même. Ce style familier peut souvent, sans cesser d'être correct, prendre des formes enfantines, mais en se gardant du puéril et du banal. Souvent aussi il s'élève sans emphase à la hauteur des idées qu'il éveille, des sentiments qu'il veut inspirer... »

D'après cela, quel peut être l'usage des deux volumes que M. Saffray vient de publier? Le livre du maître « n'est pas un texte qu'il doive suivre pas à pas. Il n'y a pas de bonne leçon de choses toute faite ». Mais comme le maître « doit savoir beaucoup, beaucoup trop, pour prendre le ton et la forme convenables », il n'est pas inutile qu'il ait à sa disposition « un guide qui lui mette sous les yeux des faits exacts disposés dans un ordre logique, un canevas de leçon, accompagné des agréments qui la rendent attrayante ». Après s'être approprié cette leçon, ainsi préparée pour lui, il en modifiera « le cadre et les annexes selon l'auditoire, les circonstances, l'opportunité ». Quant au livre de l'enfant, il n'offre qu'un très court résumé des points essentiels de chaque leçon. La forme littéraire ne s'y trouve plus, et cependant l'auteur a encore cherché à donner à ce résumé

une tournure agréable; d'autre part, des images, exactes, gaies et pittoresques, viennent à chaque page animer la lecture et rappeler l'impression de la leçon orale.

Il y a là, comme on le voit, toute une méthode, au moins toute une interprétation raisonnée et ingénieuse des programmes du 27 juillet, en ce qui concerne l'enseignement élémentaire des sciences physiques et naturelles.

La Pédagogia, lo Stato e la Famiglia, par *Andrea Angiulli;* Naples, St. Sommella, 1882; 2e édition. — M. Angiulli, professeur de philosophie à l'université de Naples, a condensé un assez grand nombre d'idées élevées et pratiques dans son petit livre intitulé *l'Éducation, l'État et la Famille.* Ce livre, dont M. Espinas a fait une excellente analyse pour les philosophes dans son *Essai sur la philosophie expérimentale en Italie* (G. Baillière, 1879), mérite d'être mentionné aussi dans une révue telle que celle-ci.

L'auteur débute en signalant dans son premier chapitre une anarchie profonde et un antagonisme universel dans la société moderne c'est là ce qui crée la *question sociale,* et non point le désaccord passager entre les deux principaux agents de la production. La question sociale est de nature complexe: elle renferme la solution de toutes les autres questions organiques qui se rattachent à la transformation de la société actuelle. Or, cette transformation dépend de la reconstitution mentale de tous les individus qui composent l'organisme social. Son grand instrument, c'est donc l'éducation. Telle est l'influence de la culture sur la structure mentale de l'homme, que l'action de cultures diverses donne à la longue des caractères très différents à des peuples de même race. On ne peut attendre de résultats sérieux que d'une éducation en rapport avec les progrès récents de la biologie et de la sociologie.

Dans le second chapitre, qui a pour titre *l'Etat et l'École,* l'auteur montre que l'établissement de l'éducation nationale ou scientifique suppose la constitution de l'État libre, le triomphe de la politique scientifique. Il revendique pour l'État le droit d'intervenir pour veiller à ce que l'instruction soit donnée à tous, bien plus, pour déterminer les matières et jusqu'à l'esprit de l'enseignement. M. Angiulli n'est pourtant pas homme à vouloir établir une nouvelle orthodoxie. « Nous affirmons seulement que l'État a le droit et le devoir de faire de la science le fondement de l'éducation comme elle est celui de l'histoire moderne, laissant à la liberté de chacun le choix de la forme religieuse qui s'accorde le mieux à la nature de sa propre conscience.» Ici, selon M. Angiulli, la religion n'est pas en cause : « L'élimination du catéchisme ne rend pas l'école anti-religieuse. Il n'y a plus de conflit entre la science et la religion en général. » L'auteur admet même, avec sir John Lubbock, qu'en dehors de la science il ne peut y avoir de religion véritable, et il ajoute que la perfection

religieuse dérive des progrès de la science. L'enseignement sera donc exclusivement scientifique. La science suffit à la morale, patrimoine commun de l'humanité éclairée. Elle suffit à l'art, car elle nourrit l'imagination de conceptions plus grandioses que les inventions de la fable. Elle suffit à l'industrie, qui est son œuvre propre. Mieux que la charité et l'association livrées à leurs seules ressources, elle aidera à résoudre le problème social en apaisant les esprits, en les préparant aux concessions, à la patience, en les mettant en garde contre les solutions artificielles, hâtives ou violentes, en fondant le durable accord du capital et du travail. Ces principes posés, M. Angiulli trace le plan des réformes à faire, des programmes à établir, des écoles normales à fonder, pour que l'État puisse donner à chaque homme le minimum d'instruction qu'il doit recevoir.

Le troisième chapitre a pour titre : *la Famille et l'Éducation*. L'auteur y reconnaît que l'action de l'État est limitée par celle de la famille, et il déclare que l'éducation ne sera efficace qu'avec le concours précieux de la mère. L'État peut et doit s'assurer ce puissant auxiliaire. Il peut donner à la femme, par l'école, l'empreinte de la culture scientifique. Il doit consacrer ses soins à l'instruction générale de la femme; par là il pénétrera, quoique indirectement, au cœur même de la famille.

Enfin, s'il n'est pas vrai que la science ait le pouvoir de transformer directement les cœurs, s'il est vrai que le sentiment ait une influence plus immédiate sur l'action que les connaissances scientifiques, il n'en est pas moins vrai aussi que ce sont les idées qui dirigent l'emploi des désirs et des passions ces forces motrices qui impriment à la volonté l'impulsion déterminante. On est donc fondé à soutenir que l'éducation doit avoir pour objectif principal la culture des intelligences, la propagation des idées vraies. Si son action est bornée relativement aux individus, elle aura du moins un effet de plus en plus assuré, grâce aux lois de l'hérédité, sur les générations successives. Telles sont les considérations judicieuses et libérales que M. Angiulli résume dans cette devise : *Mieux savoir pour mieux vouloir et mieux pouvoir*. Conclusion digne de son excellent petit livre.

L'INSEGNAMENTO PUBBLICO AI TEMPI NOSTRI (L'enseignement public à notre époque), par *N. Fornelli* ; un volume in-12, Rome, Forzani et Cie, 1881. — L'auteur défend une noble cause et poursuit un grand but : l'affranchissement des masses par la diffusion de l'enseignement. Il ne sépare pas la question de l'instruction des questions d'intérêt social et national. Comme la solution des problèmes sociaux ne peut sortir que de la coopération et du concours de toutes les classes, l'instruction doit être commune à tous les individus qui composent une société ; elle ne doit pas être mise au service d'une classe de citoyens ou d'une secte ; elle ne doit pas être dirigée vers un but exclusivement politique, ou religieux, ou technique ; mais elle doit

embrasser toutes les classes et toutes les fins sociales. De telles prémisses la conséquence logique est que l'instruction publique, question d'intérêt général et national s'il en est, appartient naturellement et rigoureusement à l'État. Voilà la conclusion du livre de M. Fornelli.

Sa thèse est d'ailleurs divisée en deux parties : l'une historique, où il expose avec précision, et exactitude comment l'enseignement populaire a été compris par les réformateurs protestants et les réformateurs politiques, ce qu'il a été et ce qu'il est de nos jours en Allemagne, en Belgique, en France, en Italie, aux États-Unis ; et l'autre théorique, où il indique les progrès que cet enseignement doit attendre de l'ingérence de l'État, dominant, sans les effacer, les influences de l'individualisme, de l'association et des municipalités.

Enfin, après avoir démontré par des arguments indiscutables que l'instruction doit être obligatoire, gratuite et laïque ou scientifique, il en indique l'importance, dans la grande lutte de la culture sociale, pour toutes les nations, et surtout pour l'Italie, qui se trouve dans des conditions particulièrement favorables pour réaliser, par l'enseignement public, la laïcité de la société. Ce livre mérite d'être recommandé à tous ceux qui ont en France le sentiment des besoins de notre époque, et qui voient avec raison dans l'école l'instrument social et national par excellence.

GUIDA PER L'INSEGNAMENTO PRATICO E TEORETICO DELL' ARITMETICA NELLE CLASSI ELEMENTARI, par *G. Bagatta;* Gênes, chez A. Ciminago, 1882. — Au moyen de petits billets ressemblant aux billets de banque, le maître enseigne, ou plutôt fait découvrir aux enfants le secret de la numération d'abord *réelle*, puis *écrite*. Les questions se succédant toujours pleines de simplicité et de tact, l'élève découvre et formule avec une précision croissante la théorie de sa pratique. Il passe du concret à l'abstrait, de l'opération réelle à l'opération mentale et écrite, et apprend ainsi, comme en se jouant, les quatre opérations principales du calcul, y compris la division décimale. Quoique notre bibliographie pédagogique soit riche en heureuses inventions relevant de la méthode objective, les *petits billets* de M. Bagatta nous ont paru un essai des mieux réussis dans ce genre.

L'INSTRUCTION PRIMAIRE AVANT 1789 A ORLÉANS ET DANS LES COMMUNES DE L'ARRONDISSEMENT, D'APRÈS DES DOCUMENTS INÉDITS, etc., par *Mlle A. de Foulques de Villaret ;* 1 vol. in-8°. Orléans, H. Herluison, 1882.

L'INSTRUCTION PRIMAIRE DANS LE DÉPARTEMENT DE MAINE-ET-LOIRE, 1833-1850-1880, par *M. Ch. Michelet ;* 1 broch. in-8°. Angers, imp. Lachèse et Dolbeau, 1882.

L'INSTRUCTION PRIMAIRE DANS LE DÉPARTEMENT DE LA MARNE PENDANT LA RÉVOLUTION, par l'abbé *Puiseux ;* 1 vol. in-8°. Châlons-sur-Marne, imp. F. Thouille, 1882.

PÉDAGOGIE PRATIQUE. SIMPLES CONSEILS AUX MAITRES, par *T. Garsault*; 1 vol. in-12. Paris, Ch. Fouraut et fils, 1882.

LETTRES ET OPUSCULES PÉDAGOGIQUES, par *un inspecteur d'académie honoraire*; 1 vol. grand in-18. Paris, Poussielgue frères, 1882.

GUIDE PRATIQUE DE L'INSTITUTEUR. NOTIONS ÉLÉMENTAIRES DE MÉTHODOLOGIE, par *R. Horner*; 1 vol. grand in-18. Paris, Poussielgue frères, 1882.

L'ÉDUCATION NOUVELLE. ÉTUDES DE PÉDAGOGIE COMPARÉE, par *Edmond Dreyfus-Brisac*; 1 vol. in-8°. Paris, G. Masson, 1882.

EXTRAITS DU TRAITÉ DES ÉTUDES DE ROLLIN. DIRECTIONS PÉDAGOGIQUES recueillies par MM. *Félix Cadet* et le *Dr Eugène Darin*; 1 vol. in-18. Paris, Ch. Delagrave, 1882.

ELISA LEMONNIER, fondatrice de la *Société pour l'enseignement professionnel des femmes* (biographie), par *Ch. Lemonnier*; 1 brochure in-8°. Paris, imp. Cusset et Cie, 1871.

CAUSERIES FAMILIÈRES AUX ENFANTS DES ÉCOLES PRIMAIRES, par *Lucien Langloi*, délégué cantonal de Dreux; 1 vol. in-18. France, chez tous les libraires, 1882.

MÉMOIRE JUSTIFICATIF DE LA SUPPRESSION DES LEÇONS DE MORALE RELIGIEUSE DANS L'ÉCOLE PRIMAIRE, par *A. Corbon*, sénateur; 1 vol. in-8°. Paris, Imprimerie nouvelle, 1882.

LOI DU 28 MARS 1882, SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OBLIGATOIRE ET LAÏQUE, analyse et explication, résumé méthodique et critique des débats législatifs, par *L.-C. Simonet*, directeur des *Lois nouvelles*. 1 vol. in-18. Paris, administration des *Lois nouvelles*, 29, rue Bonaparte, 1882.

LOIS PROMULGUÉES EN 1881 ET 1882 SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, annotées et commentées par les rédacteurs du *Recueil général des lois et des arrêts* et du *Journal du Palais*; 1 vol. in-8°. Paris, 3, rue Christine, 1882.

LOIS ET PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET MATERNEL; lois, décrets, arrêtés, circulaires, programmes en vigueur depuis 1850 jusqu'au 1er octobre 1882. 1 vol. in-8°. Paris, Paul Dupont, 1882.

OUVRAGES ÉTRANGERS

Rapport du département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel sur l'exercice 1881; 1 volume in-8°. Locle, Société locloise d'imprimerie, 1882.

Wer hat die Schule, hat die Zukunft. Aber in welchen Händen sollte denn die Schule sein? (Qui a l'école, a l'avenir. Mais dans quelles mains devrait être l'école?), par *Maurice Müller aîné*; brochure in-8°. Leipzig, Otto Wigand, 1882.

Die Welt in Bildern Orbis pictus (Le monde en images), par le *Dr Chr.-G. Hottinger*; album in-8°. Leipzig, L. Fernan, 1881.

Friedrich Fröbel, wie er Erzieher wurde und was ihm die Kinder-

welt offenbarte (Vie de Frœbel), par Mme *Elise von Calcar*, traduit du hollandais par le Dr *Archimedes S.*; 1 vol. in-8°. Langensalza, F.-G.-L Gressler, 1883.

Aus Schule und Haus. Populäre pädagogische Aufsätze (De l'école et de la famille. Essais pédagogiques populaires), par *Wilhelm Herbst;* 1 volume in-12. Gotha, Friedrich-Andreas Perthes, 1882.

Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung. (Essai sur les souffrances de l'école primaire, et projet de réforme de l'administration scolaire), par *J.-W. Dörpfeld;* 2me édition, 1 volume in-8°. Barmen, Wiemann, 1882.

The new Code of Minutes of the Education Department. Instructions to Inspectors (1882), and official forms and documents with explanatory notes, etc.) Le nouveau code d'administration scolaire. Instructions aux inspecteurs ; formules et documents officiels avec notes explicatives, etc.), par *Thomas-Edmund Heller;* 1 volume in-12. Londres, Bemrose and sons, 1882.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Pas-de-Calais. — Il existe dans ce département un organe mensuel, le *Journal pédagogique des instituteurs et des institutrices*, qui comptera bientôt quatre années d'existence, et qui est rédigé tout entier par le personnel enseignant du département. Il présente le plus sérieux intérêt : chaque numéro contient des articles bien faits et sans prétention sur les diverses questions pédagogiques à l'ordre du jour. Point de dissertations ambitieuses ni de vaines déclamations. Les sujets y sont traités à un point de vue tout pratique par des gens qui n'ont point de temps à perdre et qui sont, tous les jours, aux prises avec les difficultés dont ils cherchent la solution. Le *Journal pédagogique* du Pas-de-Calais publie, en outre, les *fastes* de l'enseignement primaire du département ; les dons faits aux écoles, les succès de toute nature obtenus par les directeurs d'école ou par leurs élèves y sont soigneusement enregistrés. Des articles nécrologiques rendent un pieux hommage aux obscurs vétérans que la mort enlève à la grande famille des instituteurs.

Il serait désirable qu'une publication du même genre fût entreprise dans tous les départements : elle serait d'une incontestable utilité au personnel et à l'enseignement.

Notons dans les derniers numéros du *Journal pédagogique* du Pas-de-Calais les articles suivants : *De l'enseignement du dessin linéaire dans les écoles primaires*, par M. Dupret, professeur au collège d'Arras ; *Quelques réflexions à propos des examens du certificat d'études primaires*, par M. Dédrie, instituteur à Coulomby ; *Histoire naturelle appliquée à l'agriculture*. par M. Pontier, instituteur à Renty ; *Conseils aux jeunes maitres*, par M. Dorémus ; *De l'utilité de l'éducation civique dans les écoles*, par M. Hembert ; *Promenade pédagogique du jeudi*, très intéressant récit d'une excursion au bord de la mer par les élèves de l'école d'Echinghen, sous la conduite de leur instituteur, M. Herlin, etc.

Dans un article excellent, intitulé: *Le carnet de l'instituteur*, M. Latour, directeur de l'école de Roclincourt, engage ses confrères à composer eux-mêmes leur manuel de pédagogie. Sans doute les livres et les traités sont des guides indispensables; mais, pour en tirer véritablement profit, il faut les posséder, se les assimiler, les faire siens. L'idéal serait un traité fait par chaque instituteur.

Instituteurs, ce qui nous occupe avant tout, c'est notre devoir. Nous y pensons souvent. Au milieu de notre enseignement, dans nos voyages, nos promenades, nos lectures surtout, bien des idées surgissent dans notre esprit. C'est un perfectionnement pour tel procédé, une manière d'agir dans telle circonstance, à l'égard de tel enfant; quelque difficulté s'est présentée, on en est sorti par tel moyen ; tel autre, au contraire, n'a pas réussi.

Précieuses idées, précieuses observations. Il suffirait de les recueillir au moment même où elles nous frappent pour en faire profiter les enfants de notre école, pour former peu à peu ce traité de pédagogie pratique qui serait bien le nôtre, éprouvé par l'expérience et possédé par celui qui le met en œuvre. Seulement, il faut pour cela conserver fidèlement toutes ces idées qui traversent quelquefois bien rapidement notre esprit. La mémoire, souvent distraite, laisse échapper bien des choses. Il faut écrire.

Le touriste qui voyage note tout ce qui le frappe. dessine même les sites ou les monuments qui lui plaisent le plus. A son retour il ouvre ce carnet plein de richesses; il jouit de nouveau et il peut faire jouir de tous les charmes de son voyage; c'est alors qu'il s'instruit véritablement en fixant dans sa mémoire ce qui n'avait fait que passer devant ses yeux.

Pourquoi l'instituteur n'aurait-il pas aussi son carnet? Il voyage à travers une foule d'idées utiles. Qu'il note tout ce qui le frappe. A la fin de chaque semaine, il aura sans doute plus d'une page pleine qu'il sera heureux de retrouver plus tard, dès le lendemain peut-être, pour le bien de ses enfants. L'instituteur attentif à ne rien laisser perdre aurait bientôt réuni, à portée de la main, de véritables richesses pédagogiques.

Ses notes comme ses pensées porteraient sur toutes les parties de l'enseignement: éducation, instruction, modes d'enseignement, méthodes, procédés, rien évidemment ne peut lui échapper. Obligé de s'occuper de tout, il aura des idées sur tout. Les unes viendront en confirmation de la science pédagogique qu'il possède déjà, les autres seront des réformes plus ou moins importantes, des perfectionnements qu'il essayera et qu'il pourra ensuite professer. N'est-ce pas ainsi qu'ont procédé ceux qui ont traité de l'art si difficile d'enseigner?

Il y aura des lacunes dans ces notes, je le sais bien; mais n'y a-t-il pas un moyen bien facile de les combler?

Nous nous réunissons en conférence pour mettre nos lumières en commun. Pourquoi ne réunirions-nous pas nos carnets, puisqu'ils contiendront toute la somme de nos idées? On comparerait : les meilleures seraient retenues, classées, fortifiées l'une par l'autre. Avec nos idées particulières, nous ferions un tout commun qui aurait toutes les qualités de chacun en évitant les défauts. L'union fait la force; nous aurions là, ce me semble, une application très heureuse de cette maxime à la science si utile de la pédagogie; et l'instituteur aurait bientôt à sa disposition ce traité que nous réclamons, capable

de le guider dans ses difficiles fonctions, complet, *pratique*, compris et possédé par celui qui doit s'en servir.

Basses-Pyrénées. — Le *Bulletin d'éducation et d'instruction populaires*, paraissant à Pau, a appelé l'attention sur le plan de *bibliothèques cantonales* qui est à cette heure complètement réalisé dans le département des Basses-Pyrénées, grâce à la généreuse initiative de M. Tourasse, et dont l'exécution est commencée, avec son concours, dans plusieurs autres départements.

Nous empruntons l'exposé des idées de M. Tourasse sur cette institution à une brochure qu'a publiée M. Piche, le zélé collaborateur de ses œuvres philanthropiques.

Dans la vie moderne, surtout dans un Etat démocratique, un homme sans livres est comme un ouvrier sans outils. L'ignorant constitue même un péril pour la société.

Il importe donc que *tout Français* puisse avoir à sa disposition les livres dont il a besoin pour s'instruire, s'améliorer et se distraire.

Cela n'est réalisable que par l'effort collectif, par l'association, par la fondation de bibliothèques populaires.

Jusqu'ici on a fait des bibliothèques populaires urbaines ; les villages ont dû se contenter de la bibliothèque scolaire.

Sans doute la bibliothèque scolaire peut légalement renfermer et, en fait, renferme parfois quelques livres pour les habitants adultes de la commune ; mais ces rares ouvrages sont bien vite lus, et les faibles ressources du budget communal ne permettent pas de les renouveler ; à peine sont-elles suffisantes pour procurer des livres de classe aux élèves indigents, ou des livres d'éducation et de récréation aux enfants.

Il faut donc réduire la bibliothèque scolaire à son véritable rôle, qui est de fournir des livres classiques aux écoliers, et fonder à chaque chef-lieu de canton une bibliothèque composée d'un grand choix d'ouvrages, où tout habitant du canton désireux de s'instruire pourra emprunter des livres à sa convenance.

D'autre part, le prêt des livres doit être *gratuit*, afin que nul, si pauvre qu'il soit, ne soit écarté des bienfaits de l'œuvre.

Que faut-il pour réaliser ce plan ? Que l'initiative privée des hommes intelligents provoque les subventions nécessaires à la fondation de la bibliothèque cantonale, de la part du chef-lieu du canton et des communes qui le composent.

Mais, s'il fallait attendre, pour opérer, que toutes les communes du canton eussent assuré leur concours à l'œuvre sociale, jamais celle-ci ne serait fondée : voici comment M. Tourasse a su tourner la difficulté.

Pour constituer une bibliothèque convenable comprenant environ 400 volumes, il faut compter sur une dépense de 1,000 francs.

D'autre part, il faut une somme de 150 à 200 francs pour faire les frais de l'armoire qui contiendra les livres et pour l'installation. Enfin, la population moyenne d'un canton est de 10,000 habitants.

Que les amis de l'instruction populaire réunissent par voie de souscrip-

tion *10 centimes par habitant du canton tout entier* (pour l'achat des livres); puis qu'ils s'adressent à la municipalité du chef-lieu de canton, lui demandant une subvention calculée à raison de *10 centimes par habitant du chef-lieu de canton seulement* (pour l'installation), et un local dans la mairie; du jour au lendemain la bibliothèque sera fondée.

Il n'y aura plus qu'à dire aux autres communes:

Voulez-vous que tous vos habitants participent aux bienfaits de l'œuvre? Votez les 10 centimes par habitant de votre commune.

Si le Conseil municipal refuse, qu'un groupe d'habitants se cotisent; il sera bien facile de réunir une somme de 50 francs dans une commune de 500 habitants.

Sinon, un particulier pourra emprunter des livres, pour lui et sa famille vivant sous son toit, moyennant une cotisation annuelle de 2 francs.

Par ce moyen, toute liberté est laissée aux municipalités et aux habitants des communes; le refus de l'une ne peut pas arrêter la fondation et le fonctionnement de l'entreprise, toujours accessible à tous.

Joignant aussitôt l'exemple à la théorie, M. Tourasse a pris à lui seul le rôle d'initiateur, et il a offert 43,152 fr. 50 c. aux quarante cantons du département des Basses-Pyrénées, à raison de 10 centimes par habitant, demandant aux chefs-lieux de canton leurs 10 centimes par habitant.

Ces propositions ont naturellement été acceptées, et, à l'heure qu'il est, chacun de ces 40 cantons se trouve en possession d'une bibliothèque cantonale admirablement composée.

Les villes qui avaient des bibliothèques populaires urbaines les ont transformées en bibliothèques cantonales et ont reçu des subventions montant jusqu'à 7,000 francs.

Les municipalités ont installé de belles armoires dans une des salles de la mairie, et les bibliothèques sont tenues généralement par le secrétaire, sous la surveillance d'une commission municipale ou d'une société libre.

Les lecteurs ont aussitôt afflué; l'œuvre vivra et se développera.

Maintenant on fait appel aux communes rurales; on dit à leurs habitants: Allez, le jour de marché, voir la bibliothèque cantonale, et sachez que vous avez le *droit* d'y emprunter des livres, moyennant une subvention, une fois donnée, de 10 centimes par habitant de votre commune. La bibliothèque est là et vous attend, et au fur et à mesure que vous adhérerez, on emploiera vos subventions à l'acquisition de nouveaux volumes.

Déjà les communes comprennent ce langage et commencent à envoyer leur adhésion.

Dans cinq ans toutes les communes auront adhéré, et il n'y aura plus dans le département un seul habitant qui ne puisse, s'il le veut, lire de bons livres.

Voilà l'œuvre conçue et réalisée par M. Tourasse dans le département des Basses-Pyrénées.

Il n'y a pas de département qui n'ait un homme assez riche pour suivre son exemple.

S'il n'y en a pas qui le veuille, l'association est là pour jouer le rôle d'initiateur.

Souvenons-nous que l'union fait la force.

Partie des Basses-Pyrénées, l'idée commence à faire son chemin en France.

Après la ville de Tarbes, ajoute le *Bulletin* des Basses-Pyrénées, laquelle a récemment fondé, grâce au concours de M. Tourasse, une bibliothèque cantonale très florissante, après le canton de Mortagne-sur-Sèvre en Vendée, voici qu'à l'autre extrémité de la France le département de Meurthe-et-Moselle s'engage à son tour dans cette voie féconde, sous l'active impulsion de MM. Lemonnier et Leclaire, le premier président, le second secrétaire général de l'*Union de la Jeunesse lorraine*.

Profitant du mouvement des esprits soulevé par les éloquentes conférences de M. Marius Topin, inspecteur général des bibliothèques populaires, ces messieurs ont pensé à organiser dans tout le département des bibliothèques cantonales du genre de celles de M. Tourasse; seulement, au lieu d'exiger de chaque commune, pour l'admission des habitants au prêt gratuit des livres, une somme calculée à raison de 10 centimes par tête, ils s'étaient bornés, tout d'abord, à ne demander qu'une contribution annuelle de 10 francs, qui pouvait être acquittée soit par le conseil municipal, soit par des particuliers; le surplus de la dépense devait être couvert par une souscription ouverte à cet effet.

Informé de ce mouvement, M. Tourasse offrit aux promoteurs une subvention de 2,000 francs s'ils voulaient appliquer intégralement son système à quatre cantons de Meurthe-et-Moselle; il adressa des offres analogues au préfet de la Vendée, à l'arrondissement de Pontivy (pour le Morbihan), au Cercle de l'enseignement à Angoulême, et, pour que l'expérience fût plus concluante encore, il mit 5,000 francs à la disposition du Congrès de la Ligue de l'enseignement, pour que le système fût essayé dans dix cantons choisis dans cinq départements. Nous ignorons encore le résultat de ces tentatives dans le reste de la France; nous savons seulement qu'elles sont en voie de réussir en Meurthe-et-Moselle.

Tantonville, commune centre du canton d'Haroué, a accepté les propositions de M. Tourasse; les autres cantons suivront.

A la souscription est venu s'ajouter le produit de la grande kermesse organisée à Nancy. Non seulement des bibliothèques cantonales seront partout fondées, mais des *Cercles cantonaux*, ou Sociétés d'éducation populaire, qui en seront l'âme, qui développeront les œuvres civiques et militaires, qui seront de véritables pépinières d'hommes, de citoyens, et aussi de soldats, puisque les nécessités de l'heure présente nous en font encore une triste mais impérieuse loi.

Une fois les bibliothèques cantonales installées en Meurthe-et-Moselle, on y appliquera, nous l'espérons, le système de *roulement* que M. Tourasse a lui-même préconisé dans ses brochures, d'après une circulaire ministérielle.

« La bibliothèque du chef-lieu de canton pourra établir, disait-il, dans telles communes trop écartées une sorte de succursale ; elle y déposera des caisses de 30, 50, 100 volumes, suivant ses ressources, et les remplacera l'année suivante par des livres nouveaux.

» Dix caisses peuvent ainsi alimenter dix communes et même dix groupes de communes rapprochées, pendant dix années. »

C'est ce qu'a fait la Société de la bibliothèque populaire de Pau ; à côté d'une collection de 3,000 volumes réservée aux lecteurs de la ville, elle a fait un choix de 1,500 volumes qui circulent dans les deux cantons de Pau, par caisses de 150 volumes.

Par ce moyen, dont nous recommandons d'abord l'essai aux villes, qui ont déjà de riches bibliothèques, l'institution des bibliothèques cantonales prendra peu à peu tout son essor.

Ainsi disparaîtra la seule objection sérieuse que l'on pût adresser au système des bibliothèques de canton, à savoir l'inconvénient de la distance parfois assez considérable à franchir pour se rendre au chef-lieu.

En revanche quels avantages ! Si ce système était adopté par toute la France, — et il pourrait se généraliser en quelques années, — *il n'y aurait plus un seul Français désireux de s'instruire qui n'en eût les moyens sous la main ;* tandis que, avec le système des bibliothèques communales, on restera des siècles avant de mettre de sérieuses collections de livres à la portée de tous.

Provoquons donc partout la fondation de bibliothèques cantonales ; que les Sociétés d'instruction qui, sous des noms divers, couvrent la France entière, adoptent cette *grande idée nationale ;* que le ministère de l'instruction publique, au lieu d'éparpiller ses dons de livres dans 36,000 communes, concentre sur les bibliothèques cantonales toutes ses subventions ; et nous aurons fait beaucoup pour améliorer les conditions de la vie intellectuelle et morale du plus grand nombre.

« Les bons livres, disait M. Tourasse, sont le pain de l'intelligence, nourriture non moins nécessaire aux progrès de l'esprit public et des mœurs que le pain de froment à l'entretien de notre corps. Quand une fois on en a goûté, on ne peut plus s'en passer et on y trouve force et plaisir.

» Pensez aussi, ajoute-t-il, aux heures nombreuses que la lecture enlève au cabaret, à l'oisiveté, à la paresse ; songez aux idées grandes et nobles, aux sentiments généreux qu'elle éveille dans l'âme de tous et surtout de la jeunesse.

» Bienfaisantes partout, les bibliothèques populaires sont indispensables dans un État démocratique, dans un pays de suffrage universel »

Somme. — Le *Bulletin* de ce département signale la création d'un musée scolaire dans la commune d'Epagnette. L'instituteur, M. Carton, a su intéresser à son œuvre les élèves de sa classe, qui mettent une louable émulation à lui prêter leur concours. Commencé seulement il y a quelques mois, ce petit musée est en bonne voie d'organisation. Il compte déjà plus de 450 échantillons consistant en substances et produits divers du pays, méthodiquement classés et catalogués.

Les musées scolaires ainsi composés sont les meilleurs. Les leçons de choses dont ils fournissent la matière sont d'une utilité directe ; elles captivent particulièrement l'attention des élèves, qui aiment à se retrouver en présence des objets qu'ils ont fournis, et elles sont ainsi d'autant plus fructueuses.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Le Bureau de statistique du royaume de Prusse vient de publier un travail des plus intéressants dû à M. A. Petersilie, sur l'état des écoles primaires prussiennes en 1878 (1). Nous avons déjà donné, dans notre numéro d'avril dernier, quelques chiffres empruntés à ce document. Nous résumons ci-dessous les autres renseignements contenus dans cette publication.

L'État prussien comptait, en 1878, 32,299 écoles primaires publiques *(öffentliche Volksschulen)* avec 59,987 classes : dans ce total sont comprises les écoles moyennes *(Mittelschulen)* et les écoles supérieures de filles *(höhere Mädchenschulen)*, au nombre de 336, qui n'appartiennent pas à la catégorie des écoles primaires obligatoires *(obligatorische Volksschulen)*, et les écoles ambulantes *(Wanderschulen)*, au nombre de 15, que la loi ne considère pas comme des écoles proprement dites. L'arrondissement de Stade, dans le Hanovre, n'ayant pas fourni de renseignement précis sur différents points, il n'a pas été possible de le comprendre dans certains résultats de la statistique générale : ainsi, on connaît le chiffre exact de ses classes, tandis qu'on ne connaît qu'approximativement celui de ses écoles; et l'énoncé qui se lit plus haut, relatif au nombre total des classes et des écoles prussiennes, doit, pour être rigoureusement exact, être formulé ainsi : l'État prussien compte 32,299 écoles, *non compris celles de l'arrondissement de Stade* (dont le nombre est évalué approximativement à 650), et 59,987 classes, *y compris celles de l'arrondissement de Stade* (dont le nombre est de 1,004). Il existe en outre en Prusse 110 écoles primaires annexées à des écoles normales, avec 320 classes. Pour arriver au total réel et

(1) *Zeitschrift des königl. preussischen statistischen Bureaus, Ergänzungsheft X :* Die öffentlichen Volksschulen in Preussen (einschliesslich Mittelschulen und höhere Mädchenschulen), und die zur Unterhaltung derselben erforderlichen persönlichen und sächlichen Gesammtaufwendungen im Jahre 1878, bearbeitet von *A. Petersilie*, Decernenten im Königl. statistischen Bureau. Berlin, 1882.

complet des écoles primaires et des classes, il faut donc faire le calcul suivant :

32,229 + 650 + 110 = 33,059 écoles
59,987 + 320 = 60,307 classes.

Il y a, en nombres ronds, 23,000 écoles à une seule classe, et 10,000 écoles à deux ou plusieurs classes.

Le nombre des instituteurs et des institutrices qui enseignent dans ces écoles (abstraction faite des 110 écoles annexes où l'enseignement est donné par les élèves-maîtres et par les professeurs de l'école normale) s'élève à 59,493; il faut y joindre 27,334 auxiliaires *(Hülfs-Lehrkräfte)*, sur lesquels 24,000 environ sont des maîtresses spéciales pour les travaux à l'aiguille.

Le nombre total des enfants d'âge scolaire s'élève à 4,272,199.

Le tableau ci-dessous indique la répartition de ces chiffres entre les villes et les campagnes :

	Nombre des écoles.		Nombre	Personnel enseignant.		Enfants
	Nombre total.	Ec. moyen. Ec. sup. de fil.	des classes.	Instituteurs et institutrices.	Auxiliaires.	d'âge scolaire.
Villes de plus de 50,000 hab .	553	—	5.099	5.249	1.247	315.900
Villes de 25,000 à 50,000 — .	230	—	1.830	1.833	343	103.372
Villes de 10,000 à 25,000 — .	613	—	4.124	4.102	647	248.981
Villes de 5,000 à 10.000 — .	605	—	3.470	3.435	588	206.111
Villes de moins de 5,000 — .	1.593	—	6.051	5.955	1.361	399.629
Total dans les villes . .	3.594	321	20.574	20.574	4.186	1.273.993
Dans les campagnes. .	28.705	15	39.413	38.919	23.148	2.998.206

La proportion entre le chiffre des écoles et des classes et celui de la population (d'après le recensement de 1880) est de 1.20 école et de 2.20 classes pour 1,000 habitants. Il y a en moyenne une classe pour 71 enfants d'âge scolaire; mais les chiffres minima et maxima de la réalité s'écartent considérablement de cette moyenne.

Le nombre des postes d'instituteurs dont les titulaires sont tenus de remplir en même temps des fonctions ecclésiastiques accessoires (chantre, sacristain, etc.) est de 15,677 : 2,281 dans les villes et 13,396 dans les campagnes.

Le traitement du personnel enseignant primaire se compose : 1° du revenu annuel attaché à chaque poste, revenu qui provient des rentes de certaines fondations, de la rétribution scolaire, et des contributions des communes, des propriétaires de biens féo-

daux, etc.; 2° des subventions allouées par l'État, suivant le nombre d'années de services de l'instituteur et la classe à laquelle il appartient. Il n'existe pas de minimum légal pour les traitements; mais les conventions que les communes font à cet égard avec les instituteurs et les institutrices sont soumises à la sanction de l'administration.

Le chiffre moyen du revenu attaché à un poste d'instituteur ou d'institutrice (les écoles moyennes et les écoles supérieures de filles mises à part) est de 874 marks dans les campagnes, de 1,365 marks dans les villes, ce qui donne une moyenne générale de 1,032 marks. Si on ajoute à ce revenu moyen le produit moyen de la subvention de l'État, on obtient, pour la somme totale affectée au traitement d'un instituteur ou d'une institutrice, le chiffre de 954 marks dans les campagnes, de 1,398 marks dans les villes, et de 1,098 marks comme moyenne générale.

La moyenne de l'indemnité annuelle allouée à un auxiliaire est de 47 marks dans les campagnes et de 223 marks dans les villes, ce qui donne une moyenne générale de 71 marks.

Les pensions de retraite allouées aux membres du corps enseignant primaire sont formées au moyen d'une retenue sur le traitement du successeur, d'une contribution de la commune et d'une subvention de l'État. La part proportionnelle de ces trois facteurs dans la formation de la pension varie beaucoup d'une province à l'autre, comme on va le voir par le tableau suivant :

	Retenue sur le traitement du successeur.	Subvention de l'État.	Contribution de la commune.
Prusse orientale	16.13	27.46	56.41
Prusse occidentale	5.52	18.45	76.03
Ville de Berlin	1.28	1.83	96.89
Brandebourg	15.37	19.54	65.09
Poméranie	20.66	17.81	61.53
Posen	0.28	20.43	79.29
Silésie	26.56	8.98	64.46
Saxe	43.56	7.20	49.24
Schleswig-Holstein	3.02	6.14	90.84
Hanovre	18.81	16.77	64.42
Westphalie	2.63	8.32	89.05
Hesse-Nassau	0.83	22.95	76.22
Province du Rhin	0.15	5.07	94.78
Hohenzollern	—	75.15	24.85
Moyenne générale	13.44	13.42	73.14

Le chiffre moyen de la pension de retraite est de 544 marks, si l'on fait entrer en ligne de compte les pensions allouées au personnel enseignant des écoles moyennes et des écoles supérieures de filles; mais si on met à part ce personnel, le chiffre moyen de la pension des instituteurs et institutrices des écoles primaires proprement dites s'abaisse à 534 marks.

Les dépenses autres que les traitements et pensions du personnel enseignant s'élèvent à une moyenne annuelle de 29 millions 432,996 marks (d'après un calcul qui porte sur trois exercices, de 1876 à 1878). Si l'on déduit de ce total les dépenses faites pour les écoles moyennes et les écoles supérieures de filles, il reste un chiffre de 28,190,760 marks pour les écoles primaires proprement dites.

Voici le résumé des dépenses totales annuelles occasionnées, d'une part, par le personnel enseignant *(persönliche Unterhaltungskosten)*, et, d'autre part, par la construction ou l'entretien des bâtiments, le mobilier, etc. *(sächliche Unterhaltungskosten)* :

	DÉPENSES		
	pour le personnel	pour le matériel	Dépenses totales
Ecoles moyennes et écoles supérieures de filles.	4.182.374	1.242.236	5.424.610
Écoles primaires proprement dites. . . .	67.401.253	28.190.760	95.592.013
Écoles primaires en général.	71.583.627	29.432.996	101.016.623

Répartie sur une population évaluée à 26,647,600 habitants, la dépense totale de 101,016,623 marks représente une dépense de 3 marks 79 pf. par tête d'habitant.

— Une autre publication, émanée du bureau statistique et topographique de Stuttgart (1), nous permet de donner un aperçu de la situation de l'instruction publique dans le Wurtemberg. Nous y trouvons, en effet, un rapport du ministère de l'instruction publique et des cultes sur les écoles de ce pays en 1879-1880.

Ce rapport est divisé en neuf sections, que nous passerons brièvement en revue, en nous arrêtant plus particulièrement à ce qui concerne l'enseignement primaire.

(1) *Württembergische Jahrbücher für Statistik una Landeskunde,* herausgegeben von dem königl. statistisch-topographischen Bureau. Jahrgang 1882, I. Band, 1. Hälfte.

1. *Université de Tubingue.* — Cette université, la seule que possède le Wurtemberg, comprend sept facultés : théologie protestante, théologie catholique, droit, médecine, philosophie, sciences politiques, sciences naturelles; elle compte 49 professeurs ordinaires, 7 professeurs extraordinaires, 8 professeurs auxiliaires, et 36 *Privat-Docenten.* Le nombre des étudiants a été de 1,223 dans le semestre d'été de 1880.

2. *Écoles d'agriculture et de sylviculture.* — Ce sont : la grande Académie agricole et forestière de Hohenheim, l'École vétérinaire de Stuttgart, les écoles pratiques d'agriculture d'Ellwangen, d'Ochsenhaufen et de Kirchberg, l'école de viticulture de Weinsberg, et les cinq écoles professionnelles agricoles de Hall, Heilbronn, Ravensburg, Reutlingen et Ulm, où l'enseignement ne se donne que pendant l'hiver. Le rapport y joint différentes institutions qui se rattachent à l'enseignement primaire : ce sont les écoles complémentaires agricoles libres *(freiwillige landwirthschaftliche Fortbildungsschulen)*, au nombre de 97; les écoles du soir obligatoires, tenues pendant l'hiver et donnant l'enseignement agricole *(obligatorische Winterabendschulen mit landwirthschaftlichem Unterricht)*, au nombre de 610; les écoles du dimanche avec enseignement agricole *(verlängerte Sonntagsschulen mit landwirthschaftlichem Unterricht)*, au nombre de 74; et les réunions agricoles du soir *(landwirthschaftliche Abendversammlungen)*, au nombre de 27. Les cours de ces diverses institutions ont été suivis par 16,722 personnes.

3. *Écoles techniques.* — Ce sont l'École polytechnique et l'École des constructeurs, toutes deux à Stuttgart. Le rapport y ajoute les écoles complémentaires industrielles *(gewerbliche Fortbildungsschulen)*, qui sont à l'enseignement technique ce que les *landwirthschaftliche Fortbildungsschulen* ou les *Winterabendschulen mit landwirthschaftlichem Unterricht* sont à l'enseignement agricole. Le nombre de ces écoles complémentaires industrielles, dont les cours ont lieu le soir ou le dimanche, est de 157; 31 étaient de simples écoles de dessin. Il y a, en outre, 14 écoles complémentaires pour les femmes *(weibliche Fortbildungsschulen)* et 14 écoles de travail pour les femmes *(Frauenarbeitsschulen).* Le nombre des élèves a été de 9,363 dans les *gewerbliche Fortbildungsschulen*, de 506 dans les *weibliche Fortbil-*

dungsschulen, et de 2,328 dans les *Frauenarbeitsschulen;* 9,280 élèves avaient moins de 17 ans et 2,917 plus de 17 ans.

4. *Écoles de beaux-arts.* — Ce sont l'École des arts plastiques et le Conservatoire de musique à Stuttgart.

5. *Enseignement secondaire classique et scientifique.* — L'enseignement secondaire comprend trois catégories d'établissements :

1° Les *Gelehrtenschulen*, savoir 4 séminaires protestants, 11 gymnases, 8 lycées, et 68 écoles latines.

2° Les *Realschulen*, au nombre de 73, dont 13 du degré supérieur.

3° Les *Elementarschulen*, au nombre de 18, où sont préparés les enfants que leurs parents destinent à suivre les cours d'un gymnase ou d'une *Realschule*.

6. *Enseignement secondaire des jeunes filles.* — Il se donne dans les *höhere Mädchenschulen;* ces établissements sont au nombre de 11, savoir 6 écoles publiques et 5 écoles privées, avec un total de 3,305 élèves. Il existe en outre à Stuttgart un établissement appelé École normale supérieure d'institutrices *(höheres Lehrerinnen-Seminar)*, qui prépare des institutrices pour l'enseignement secondaire.

7. *Enseignement primaire.* — Le tableau ci-dessous indique le nombre des instituteurs et des institutrices, répartis par confession, avec l'indication du taux de leurs traitements :

		Protestants.	Catholiques et Israélites.
Traitements de	900 marks et au-dessous	1	1
—	901 à 1000 marks	962	547 (1)
—	1001 à 1100 —	728	299 (2)
—	1101 à 1200 —	126	47
—	1201 à 1300 —	78	25 (3)
—	1301 à 1400 —	82	24
—	1401 à 1500 —	49	7
—	1500 à 1600 —	62	12
—	1601 à 1700 —	10	1
—	1701 à 1800 —	5	3
—	1801 à 1900 —	2	—
—	1901 à 2000 —	—	—
—	2001 marks et au-dessus	1	—
		2106	966

(1) Dont 6 israélites. (2) Dont 3 israélites. (3) Dont 1 israélite.

Il y a en outre 371 sous-maîtres et sous-maîtresses *(Unterlehrer)* et 617 aides *(Lehrgehilfen)*.

Des suppléments de traitement *(Alterszulagen)*, à la charge de l'État, étaient payés à 2,092 instituteurs et à 33 institutrices, conformément au tableau ci-dessous :

100	marks à	304	instituteurs	âgés	de plus de	40	ans
140	—	484	—	—	—	45	—
200	—	1304	—	—	—	60	—
100	—	17	institutrices	âgées	de plus de	30	—
125	—	9	—	—	—	35	—
150	—	7	—	—	—	40	—

La statistique ne parle pas de la fréquentation scolaire.

Il y a 4 écoles normales protestantes et 2 écoles normales catholiques, entretenues par l'État, pour les instituteurs, et une école normale protestante, entretenue par l'État, pour les institutrices ; en outre, 5 écoles normales privées, toutes protestantes, pour les instituteurs.

8. *Écoles d'industrie.* — Il n'a pas été fait de statistique de ces écoles pour l'année 1879-1880.

9. *Institutions de bienfaisance.* — Le Wurtemberg possède 3 orphelinats, et un certain nombre d'asiles ou d'écoles pour les sourds-muets et les aveugles.

— Le personnel enseignant masculin des écoles communales de Berlin se compose, pour l'année 1882-1883, de 121 directeurs *(Rektoren)* et de 1,250 instituteurs *(Klassenlehrer)*. Sur les 121 directeurs, 116 sortent d'une école normale, 3 ont fait leurs études dans une université, et 2 se sont formés par leur travail personnel ; sur les 1,250 instituteurs, 1,213 sortent d'une école normale, 8 ont suivi les cours d'une université, et 29 se sont formés seuls.

— La campagne contre les *Simultanschulen* ou écoles mixtes quant aux cultes, commencée sous l'administration de M. de Puttkammer, continue sous celle de M. de Gossler. On annonce que sur la demande des catholiques de Krefeld, le ministre a décidé que les écoles de cette ville, qui étaient mixtes quant aux cultes, redeviendraient confessionnelles à partir de l'an prochain. Cette décision a soulevé de vives polémiques dans la presse.

— On sait que depuis assez longtemps déjà les ouvrages scientifiques, en Allemagne, s'impriment en caractères romains et non plus en caractères allemands. Un parti de plus en plus nombreux réclame l'abandon complet de l'écriture traditionnelle et l'emploi exclusif de l'écriture latine, au moins dans les écoles.

M. de Bismark n'est pas de ceux-là, et il vient de manifester sa répugnance pour cette « romanisation » d'une langue germanique dans une lettre assez curieuse, écrite à MM. Carl et Adolf Müller, qui lui avaient fait hommage de leur ouvrage récemment paru sur la faune allemande. Voici la traduction de cette lettre :

Varzin, 4 octobre 1882.

Messieurs,

Je vous suis très reconnaissant pour l'obligeant envoi de votre ouvrage. Vos intéressantes descriptions et les images fidèles qui les accompagnent l'ont emporté sur la répugnance qui m'empêche ordinairement de lire les livres allemands imprimés en lettres latines, vu que je dois être économe du temps que me laissent les affaires et ma santé. J'ai constaté qu'il me faut 80 minutes pour lire avec des caractères latins, le même nombre de pages dont la lecture ne me prend qu'une heure si elles sont imprimées *more vernaculo*. Le français et l'anglais écrits en caractères allemands, ou l'allemand écrit en caractères grecs, offriraient la même difficulté, même au lecteur familier avec tous les alphabets. Le lecteur exercé ne lit pas des lettres isolées, il lit des mots. Un mot allemand écrit en lettres latines est pour lui un objet aussi étrange que le serait un mot grec écrit en lettres allemandes ; il en résulte la nécessité de lire plus lentement, et c'est aussi le résultat que produisent les changements arbitraires introduits récemment dans notre orthographe traditionnelle. Excusez cette boutade d'un lecteur troublé dans ses habitudes, et n'y voyez pas l'indice d'un manque de gratitude de ma part, car votre ouvrage a été pour moi d'une lecture si attachante que j'ai volontiers oublié la nationalité des types.

Von Bismark.

Un journal de Berlin fait remarquer à cette occasion que l'écriture dite allemande, dont M. de Bismark prend la défense, n'est pas en réalité plus « nationale » que l'autre : en effet, les caractères allemands actuels n'ont pas une origine germanique, ce sont tout bonnement des caractères latins corrompus. La seule écriture vraiment nationale des peuples germaniques, ce sont les *runes* de l'époque païenne. Depuis que l'usage de l'alphabet runique a été abandonné, c'est-à-dire depuis que les Germains se sont civilisés, les mots allemands ont toujours été, n'en déplaise à M. de Bismark, « écrits en caractères latins » ; la seule question est de savoir si, au lieu de continuer à employer le caractère latin

corrompu qu'ils appellent *Fraktur*, les Allemands n'auraient pas avantage à en revenir au caractère dont se servent la plupart des autres peuples de l'Europe.

— Un monument vient d'être élevé à Diesterweg dans la petite ville de Mörs sur le Rhin, où il fut directeur d'école normale de 1820 à 1832. C'est là que le réformateur de l'école primaire allemande commença sa carrière pédagogique ; c'est là qu'il fonda en 1827 les *Rheinische Blätter*. Le monument, un buste en bronze, a été élevé aux frais des survivants des anciens élèves de Diesterweg à Mörs : ils sont encore une trentaine, vieillards de soixante-dix à quatre-vingts ans, tous restés fidèles au souvenir de leur maître vénéré.

Angleterre. — A la reprise de la session du *School Board* de Londres, le 12 octobre, le président, M. Buxton, a, selon l'usage, résumé dans un discours l'œuvre accomplie par le *Board* durant l'année écoulée.

Il y a actuellement à Londres 733,000 enfants d'âge scolaire. Le chiffre des élèves inscrits est seulement de 525,999, et la fréquentation de ces élèves est peu régulière : chaque élève manque une classe sur cinq en moyenne. M. Buxton se plaint des difficultés que le mauvais vouloir de certains magistrats oppose à l'exécution de la loi sur la fréquentation obligatoire ; il émet aussi le vœu de voir simplifier la procédure actuellement suivie dans les poursuites que le *School Board* exerce contre les parents négligents. Toutefois, et malgré tout ce que les résultats obtenus laissent encore à désirer, des progrès incontestables ont été réalisés : depuis le moment où le premier *School Board* de Londres est entré en fonctions, le chiffre de la fréquentation moyenne a été porté de 174,301 élèves à 409,241 ; et si quelqu'un eût prédit en 1870 qu'une période de douze années suffirait pour que le nombre des élèves régulièrement assis sur les bancs de l'école s'élevât dans la proportion de 1 à 2 1/2, la prédiction eût certainement semblé alors trop optimiste.

Le taux moyen de la rétribution scolaire est de 2 pence 2/10 par semaine, et le produit de cette rétribution s'est élevé, l'année dernière, en chiffres ronds, à 100,000 livres sterling. Beaucoup de parents sont en retard dans leurs paiements, et les

commissions du *Board* cherchent vainement une combinaison qui permette d'opérer le recouvrement de ces arrérages sans porter atteinte à la régularité de la fréquentation. Le système suivi consiste à faire comparaître les retardataires devant les commissions du *Board*, qui examinent chaque cas, adressent une sommation aux parents, ou font remise de la rétribution si les circonstances justifient cette mesure. Mais ce système impose aux commissaires du *Board* un travail considérable, diminue leur influence morale auprès des parents, et n'aboutit pas à faire recouvrer les sommes dues. La remise de la rétribution scolaire a été accordée dans la proportion d'environ 5 0/0 du nombre des élèves. Une combinaison nouvelle, qui consiste à faire payer la rétribution d'avance par trimestre, en accordant aux parents le bénéfice d'une réduction proportionnée, a été essayée; mais un très petit nombre de familles seulement ont consenti à accepter cet arrangement. La question de la gratuité complète des écoles ne manquera pas d'être posée dans un avenir prochain. « La gratuité complète, dit M. Buxton, faciliterait grandement la solution de plusieurs des plus compliqués parmi les problèmes auxquels nous avons affaire. D'autre part, la somme considérable actuellement produite par la rétribution scolaire retomberait à la charge des contribuables. Nos électeurs auront à décider si l'accroissement de la fréquentation, qui résulterait de cette mesure, justifierait un si grand sacrifice. Il me semble que le point essentiel serait de connaître au juste dans quel degré la fréquentation augmenterait; et, à moins de commencer par une expérience faite sur une petite échelle, il n'est pas possible de se former une opinion à cet égard. »

Les résultats obtenus par les écoles du *School Board* de Londres pour les trois branches essentielles, lecture, écriture et arithmétique, sont supérieurs à la moyenne générale des écoles anglaises. Le tableau ci-dessous indique la proportion des enfants qui ont subi un examen satisfaisant sur ces trois matières, en 1881, dans les écoles de tout le royaume et dans les écoles de Londres :

	Écoles de tout le royaume.	Écoles de Londres
Lecture	88.99 0/0	90.7 0/0
Ecriture	80.78	87.3
Arithmétique	75.69	84.8

Le personnel enseignant des écoles du *School Board* se compose de 837 maîtres principaux *(head teachers)*, de 2,821 assistants, de 1,078 élèves-maîtres *(pupil teachers)*, et de 468 candidats *(candidates)*. Le traitement moyen des maîtres principaux est de 202 livres sterling 2 shillings 9 pence ; celui des assistants, de 102 livres sterling 15 shillings 4 pence. Le traitement se compose d'un fixe et d'un éventuel ; ce dernier est déterminé par le résultat de l'examen annuel et par le chiffre de la subvention que chaque école obtient du gouvernement.

Les dépenses du *School Board* ont été de £ 876,436 pour l'année 1879-1880 ; en 1881-1882, elles se sont élevées à £ 921,642. Malgré cette augmentation, le taux de l'impôt scolaire, qui était en 1879-1880 de 6 pence 28, n'a été en 1881-1882 que de 5 pence 93. Pour l'année 1882-1883, le taux probable sera de 6 pence par livre sterling.

En terminant, M. Buxton a exprimé l'espoir que les élections pour le nouveau *School Board*, qui auront lieu le 24 novembre, prouveront que la population de Londres désire la continuation, dans le même esprit de libéralisme et de progrès, de l'œuvre commencée en 1870.

Belgique. — Sur 49,095 jeunes gens qui ont pris part au tirage de la milice en 1881, 7,707 ne savaient ni lire ni écrire, 1,612 savaient lire seulement, 22,609 savaient lire et écrire, 16,288 possédaient une instruction supérieure aux deux degrés précédents; pour les 879 autres, le degré de l'instruction est resté inconnu.

En 1850, le nombre des jeunes gens qui avaient tiré au sort avait été de 38,090 : 13,727 ne savaient ni lire ni écrire, 2,945 savaient seulement lire, 9,295 savaient lire et écrire, 12,102 possédaient une instruction supérieure à ces deux degrés; 21 enfin ne purent être classés, le degré de leur instruction étant demeuré inconnu.

Si l'on compare ces deux résultats, on obtient les nombres proportionnels suivants :

	1850	1881
Ne sachant ni lire ni écrire	36.3 0/0	15.9 0/0
Sachant seulement lire	7.7	3.3
Sachant lire et écrire	24.3	46.9
Possédant une instruction supérieure à ces deux degrés	31.7	33.8

Le dernier de ces rapports a peu varié; mais un changement notable s'est opéré dans celui des miliciens sachant lire et écrire, dont la proportion a presque doublé, tandis que, d'autre part, celle des miliciens ne sachant ni lire ni écrire ou sachant lire seulement a été réduite de plus de moitié.

Si l'on considère la proportion des miliciens sachant lire et écrire, non plus pour le royaume dans son ensemble, mais isolément par provinces, on remarque de grandes différences d'une province à l'autre. Cette proportion est de 46.9 0/0 pour la Belgique entière; pour chacune des provinces elle est la suivante :

Anvers	30.5 0/0
Flandre orientale	31.2
Flandre occidentale	32.3
Brabant	39.4
Hainaut	48.7
Limbourg	65.3
Liège	67.7
Luxembourg	81.1
Namur	81.6

— La question de l'épargne à l'école demeure toujours le thème d'inépuisables controverses. Nous avons vu récemment qu'un congrès d'instituteurs allemands s'est prononcé contre les caisses d'épargne scolaires. Voici maintenant une société populaire d'Anvers, l'association *Volksbelang*, qui, dans une adresse au ministre de l'instruction publique, en réclame l'abolition en termes formels.

« Nous avons, dit l'association *Volksbelang*, à invoquer à l'appui de cette suppression des motifs nombreux et importants. Et d'abord dans quelles écoles fait-on épargner? qui est-ce qui épargne?

» On fait épargner dans les écoles primaires, dans celles-là seules.

» N'est-il pas étrange, alors qu'il y a tant d'écoles payantes, qu'on n'ait précisément pas introduit l'épargne là où il y a de quoi épargner, et que par contre on veuille faire épargner par ceux qui ne possèdent rien à épargner?

» Est-il possible, est-il raisonnable d'enlever aux enfants des classes inférieures, qui reçoivent à peine quelques centimes par semaine comme jouissance de la vie, cette légère récompense de leur zèle, pour, à la fin de l'année, arriver à une somme

insignifiante — à supposer, bien entendu, que ces centimes restent réunis.

» On prétendra sans doute que l'épargne, dans les écoles primaires, donne de superbes fruits. Mais nous allons analyser la question sous toutes ses faces.

» Comment épargne-t-on? Qui est-ce qui épargne? Combien de temps épargne-t-on?

» Par le fait que des primes sont accordées aux instituteurs pour faire épargner, les enfants se voient imposer l'épargne obligatoire. Dans chaque classe de l'école primaire l'on dit à certains jours : « Mes enfants, nous devons épargner. »

» Alors que se passe-t-il? Comme ceux qui n'épargnent pas craignent d'être mal notés, ou même sont menacés de punition, chacun demande à ses parents de l'argent pour l'épargne scolaire, et la mère qui, bien souvent, noue à peine les deux bouts, donne quelques centimes. Ce n'est donc pas l'enfant qui épargne et qui épargne *de force:* c'est la mère.

» Admettons un moment qu'elle puisse ainsi en toute une année épargner de 5 à 10 francs. Quel but pratique cette mère a-t-elle atteint? Que peut-on faire avec 5 ou 10 francs?

» Mais combien en est-il qui *puissent* réellement épargner jusqu'à 10 francs ?

» Qu'on le demande aux instituteurs, et l'on constatera que la plupart des mères, en donnant quelques centimes d'épargne, doivent chaque fois se priver de quelque nécessaire, à la suite de quoi se produit une nécessité plus grande, et alors l'argent doit être redemandé pour payer les dettes résultées de l'épargne. Alors l'épargne cesse, pour recommencer et cesser de nouveau de la même façon.

» Ceci pour l'épargne insignifiante, qui est la généralité. Prenons maintenant l'exception. Çà et là on voit un enfant de parents plus aisés épargner 100 francs, 200 francs, parfois même un millier de francs. N'est-ce pas là réellement une ironie ? Où un enfant de moins de treize ans peut-il se procurer les moyens d'épargner 10, 20 francs à la fois? Encore une fois, ce n'est pas l'enfant qui épargne, ce sont les parents: or, l'école n'est certes pas destinée à remplacer la caisse d'épargne, qui est parfaitement organisée.

» Mais continuons. Dans chaque classe l'instituteur est obligé de se faire le comptable de l'épargne, voire le caissier : car l'argent n'est versé que tous les deux mois à la caisse d'épargne. Il faut donc continuellement donner des états et tenir des écritures, d'où peuvent résulter des erreurs que l'instituteur doit bonifier. De plus, il doit échanger le billon contre de l'argent, ce qui lui impose parfois une perte d'un pour cent.

» Et voici mieux encore. Le jour d'épargne est arrivé. La mère donne à l'enfant quelques centimes. L'enfant en dépense une parcelle en friandises. Plus tard, la mère vient redemander son argent. Elle trouve moins qu'elle n'avait remis. L'instituteur est suspecté; cependant les livres sont là, et l'enfant finit, peut-être, par avouer que, passant devant la boutique où il voyait étalées de si alléchantes friandises, il en a acheté, qu'il a *soustrait* la valeur de quelques centimes. Voilà donc l'épargne obligatoire devenant pour l'enfant une occasion de tentation, à laquelle il lui arrive assez fréquemment de succomber.

» L'épargne scolaire, en somme, ne produit pas le plus mince avantage, elle cause énormément de travail et de peine, et la leçon d'économie qu'on veut donner est entièrement perdue en présence de l'insouciance des enfants. On ne doit ni ne peut exiger d'un enfant plus que son âge ne comporte; l'économie est une belle vertu, qui germera spontanément dans les populations ayant reçu une bonne instruction, aussitôt que la situation dans laquelle elles se trouveront leur rendra ce bonheur possible. »

Le document dont nous avons extrait les lignes qui précèdent est revêtu de vingt signatures, parmi lesquelles se trouvent celles de sept instituteurs.

Hongrie. — Nous empruntons à une intéressante étude statistique sur la ville de Buda-Pest, par M. Joseph Körösi (1), quelques détails sur la situation de l'instruction publique dans la capitale de la Hongrie.

Les dépenses communales pour l'instruction publique en 1880 se sont élevées aux chiffres suivants :

(1) *Die Hauptstadt Budapest im Jahre 1881*, von Josef Körösi; 2 volumes in-8°, Berlin, 1882.

Écoles primaires	Florins	573.000
Realschulen		166.000
Bürgerschulen		124.000
Écoles de dessin		33.000
Dépenses de loyer		150.000
TOTAL	Florins	1.046.000

La proportion des illettrés de tout âge, relativement à l'ensemble de la population, est de 32.36 0/0 : à Vienne elle est seulement de 15.70 0/0, à Prague de 12.55 0/0. Le nombre des enfants d'âge scolaire qui ne reçoivent aucune instruction est évalué à 6,000 environ, sur une population totale de 370,000 habitants. On sait que la population de Buda-Pest appartient à plusieurs nationalités différentes, dont les principales sont les Hongrois, les Allemands et les Slovaques ; ce sont les Hongrois qui offrent le plus haut degré de culture : en effet, on compte :

Sur 10,000 Hongrois	1.275	illettrés
Sur 10,000 Allemands	1.847	—
Sur 10,000 Slovaques	4.144	—

Parmi les grandes villes d'Europe, Buda-Pest tient le huitième rang sous le rapport de la dépense scolaire par tête d'habitant. Voici le tableau comparatif que donne M. Körösi ; il se rapporte à l'année 1879, et les dépenses y sont calculées abstraction faite de la valeur locative des immeubles municipaux affectés aux écoles :

Francfort-sur-le-Mein	Fr.	13 41
Leipzig		11 80
Trieste		8 44
Vienne		8 35
Cologne		8 21
Berlin		7 91
Rotterdam		7 03
Buda-Pest		6 37
Prague		6 33
Lille		5 97
Munich		5 89
Stuttgart		5 75
Turin		5 50
Christiania		5 37
Paris		5 29
Stockholm		4 20
Milan		3 96
Copenhague		3 80
Bologne		3 78
Amsterdam		3 61

Königsberg	Fr.	2 61
Venise		1 00
Moscou		0 97
Lisbonne		0 45
Varsovie		0 31

Italie. — La Commission chargée de préparer un projet de réforme des écoles normales primaires à reconnu la nécessité de maintenir l'existence de deux brevets de capacité, l'un du degré inférieur, l'autre du degré supérieur. En conséquence, elle a admis aussi le maintien des deux catégories d'établissements qui existent aujourd'hui: écoles normales inférieures, dites écoles *magistrales*, pour la préparation des instituteurs qui se destinent à enseigner dans les écoles rurales et qui n'ont besoin que du brevet du degré inférieur; et écoles normales complètes, préparant leurs élèves à l'obtention du brevet supérieur. Mais elle a trouvé que l'organisation actuelle de ces deux catégories d'établissements ne répondait pas à la double exigence d'une solide culture générale et d'une préparation pédagogique spéciale, parce que la durée des études y est trop courte. Elle propose de porter à cinq ans le cours d'études des écoles magistrales, qui prendraient le titre d'écoles normales pour la préparation des instituteurs des écoles rurales, et à sept ans le cours d'études des écoles normales complètes, qui s'appelleraient instituts pédagogiques pour la préparation des instituteurs des écoles urbaines. Les élèves-maîtres seraient admis dans ces établissements à leur sortie de l'école primaire. Dans les écoles normales conduisant au brevet du degré inférieur, les trois premières années seraient consacrées à l'instruction générale, et les deux dernières à la préparation pédagogique; dans les instituts pédagogiques conduisant au brevet du degré supérieur, les trois premières années seraient consacrées à l'instruction générale, et les quatre dernières à la préparation pédagogique et au développement de la culture scientifique et littéraire.

Portugal. — Il vient de se fonder à Lisbonne une association qui a pour but de créer des écoles ambulantes où serait appliquée la méthode du pédagogue Joao de Deus (1). Des maîtres

(1) La méthode de lecture et d'écriture de Joao de Deus a beaucoup de rapport avec celle de Jacotot : l'élève, au lieu d'apprendre d'abord les lettres

envoyés par l'association feront, dans le plus grand nombre possible de communes, des cours de trois mois chacun : ce temps doit suffire, paraît-il, grâce à l'efficacité de la méthode employée, pour enseigner la lecture, l'écriture et les éléments du calcul.

Pourra devenir membre de l'association toute personne qui s'engagera à verser une cotisation mensuelle de 100 reis (60 centimes).

On ne peut qu'applaudir à cette initiative, et souhaiter qu'elle soit bien accueillie par la nation portugaise. En effet, le Portugal est un des pays les plus arriérés de l'Europe sous le rapport de l'instruction; la statistique y relève 3,751,000 illettrés, c'est-à-dire que sur 1,000 Portugais il y en a 825 qui ne savent ni lire ni écrire. On compte dans le royaume plus de 600 écoles qui restent fermées faute de ressources, et un très grand nombre d'instituteurs ne peuvent arriver à obtenir le paiement de leur traitement arriéré.

Les maîtres engagés par la nouvelle association recevront un salaire de 1,000 reis (6 francs) par jour. Ils seront envoyés dans les communes qui en feront la demande, à la charge pour celles-ci de payer les frais de voyage et de fournir un local pour les leçons. L'enseignement sera gratuit, sauf pour ceux des élèves qui désireront payer une rétribution. A la fin de chaque cours trimestriel aura lieu un examen public, sous le contrôle des autorités locales.

Suisse. — Le département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel vient de publier son rapport sur l'exercice 1881. Nous trouvons, dans le rapport spécial présenté par les deux inspecteurs scolaires cantonaux, des observations fort instructives sur la manière dont les dispositions légales relatives à la fréquentation obligatoire de l'école primaire sont exécutées.

On sait que dans le canton de Neuchâtel il existe un ensemble de mesures destinées à prévenir les absences des élèves et à réprimer toute infraction à l'obligation de fréquenter régulièrement la classe. L'instituteur doit tenir quotidiennement, sous

---

et de les associer pour en former des syllabes, est mis en présence des mots eux-mêmes; on le fait *lire* dès la première leçon.

le contrôle de la commission d'éducation locale, un rôle des absences des élèves, en indiquant dans des rubriques spéciales les absences justifiées ainsi que les motifs qui les ont provoquées, et les absences non justifiées. Les seules absences justifiées sont celles qui ont pour causes : 1° la maladie ou le séjour momentané de l'enfant hors de la localité ; 2° le deuil ou une maladie grave dans la famille ; 3° l'éloignement de l'école par les jours de mauvais temps exceptionnel ; 4° enfin certaines circonstances de famille dont la commission ou son président est juge et en vue desquelles l'élève est tenu de lui demander congé. Toutes les absences qui ne rentrent pas dans l'un ou l'autre de ces cas sont réputées non excusables, et en conséquence punissables. Chaque semaine au moins, la commission ou sa délégation avise les parents ou tuteurs des absences non justifiées des élèves. A cet effet, elle dispose d'un registre à souche qui lui est fourni par la direction de l'instruction publique. Le coupon est remis par le chargé de pouvoirs de la commission, lequel atteste par écrit de sa démarche. Si l'absence se renouvelle dans les trois mois, les contrevenants sont déférés au juge de paix et poursuivis à une amende de 2 francs. En cas de récidive dans les six mois, l'amende est de 5 francs. En cas de nouvelle contravention dans l'année, et après deux condamnations à l'amende, les contrevenants sont poursuivis devant le tribunal de police et passibles d'un emprisonnement dont la durée ne peut excéder trois jours. Les contrevenants qui, après avoir été condamnés à l'amende et à la prison, persisteront à ne pas envoyer l'enfant à l'école, seront traduits devant les tribunaux correctionnels, qui pourront prononcer contre eux un emprisonnement de quatre à trente jours.

Voilà une législation passablement draconienne, et il semble que le pays où depuis dix ans une loi pareille est en vigueur (1) doive offrir, au point de vue de la régularité de la fréquentation scolaire, des résultats de plus en plus satisfaisants.

Et cependant c'est le contraire qui est arrivé ; et les inspecteurs se plaignent que d'année en année le nombre des absences va croissant. Ainsi on a compté en moyenne, par classe :

(1) La loi neuchâteloise est entrée en vigueur le 1er septembre 1872.

En	1872	562	absences justifiées et	1.000	non justifiées
	1873	554	—	118	—
	1874	524	—	58	—
	1875	860	—	87	—
	1876	862	—	96	—
	1878	974	—	88	—
	1879	895	—	104	—
	1880	1.072	—	125	—
	1881	1.133	—	140	—

« Ces chiffres, disaient déjà les inspecteurs dans leur rapport de l'an dernier, sont supérieurs à tous ceux que nous avons été appelés à enregistrer depuis le début de l'inspectorat; ils vont chaque année en grossissant; il y a donc relâchement général en ce qui concerne cette partie importante de l'administration scolaire. C'est là un fait grave et que nous soumettons à l'attention des autorités cantonales et locales; pour peu que cela continue, nous retomberons dans l'ancien état de choses. Il est donc nécessaire que des mesures soient prises pour arriver à une exécution plus fidèle de la loi. Où gît le mal? Dans chacun de nos rapports, nous signalons les mêmes faits: laisser-aller dans l'envoi des avertissements, dans les poursuites de justice de paix, dans les visites des membres des commissions d'éducation; congés accordés trop facilement et pour des riens; congés pris par les élèves sans plus s'inquiéter de la commission que si elle n'existait pas. Tout cela est plus vrai encore aujourd'hui que les années précédentes; il y a des exceptions, mais elles sont rares. »

Cette année, les inspecteurs poussent de nouveau un cri d'alarme: « Nous ne pouvons que répéter encore une fois les mêmes paroles; depuis l'an passé, la fréquentation a encore baissé. Il faut cependant faire ressortir ce fait, que, depuis plus d'un an, notre population scolaire est visitée par des maladies épidémiques, rougeole, coqueluche, scarlatine, petite vérole, qui, nécessairement, retiennent à domicile une foule d'enfants. Néanmoins il y a relâchement dans plus d'une localité; nous pouvons citer tel de nos principaux centres de population qui, en 1875, comptait 28,000 absences permises, et aujourd'hui 43,000; qui, en 1875, déclarait 1,880 absences non justifiées, en 1879 3,408, et en 1880 5,024, et qui cette année arrive à 5,078. »

Aux termes de la loi, un avis devrait être adressé aux parents

pour chaque absence non permise, et une poursuite exercée si l'absence se renouvelle dans les trois mois. Or, dans la première circonscription d'inspection, qui comprend les districts de Neuchâtel, de Bondry et du Val-de-Travers, les chiffres réels sont les suivants :

1	avis sur	2	absences non permises :	8	communes.
1	—	3	—	3	—
1	—	4	—	7	—
1	—	5	—	3	—
1	—	6	—	3	—

Dans les 11 autres communes, on voit la proportion arriver à 1 avis sur 16, 20, 22, 24, et même 82 absences non permises. Ajoutons que, dans la commune où ce fait s'est produit, le gouvernement a cru devoir dessaisir la commission d'éducation qui se montrait impuissante et charger le département de l'instruction publique de veiller directement à la répression des absences.

Quant aux poursuites, dans cette même circonscription, elles ont eu lieu dans la proportion suivante :

1	poursuite sur	2	avis (comme le veut la loi) :	aucune	commune
1	poursuite sur	3	avis :	2	communes
1	—	4	— :	6	—
1	—	5	— :	1	—
1	—	8	— :	1	—
1	—	10	— :	1	—
1	—	11	— :	2	—
1	—	12	— :	2	—
1	—	13	— :	4	—

Dans les autres communes, il n'y a eu qu'une poursuite sur 14, 16, 21, 26, 34 et même 57 avis.

Dans le district de Boudry, il y a eu autant de condamnations que de poursuites; dans celui du Val-de-Travers, 2 condamnations pour 3 poursuites, et dans celui de Neuchâtel, seulement 2 condamnations pour 4 poursuites.

La loi contient des dispositions rigoureuses à l'égard des parents qui, après avoir refusé d'envoyer leurs enfants à l'école publique sous prétexte qu'ils entendent pourvoir eux-mêmes à leur instruction, négligeraient de leur faire acquérir les connaissances indispensables. Les commissions d'éducation, dit-elle, ont le devoir de s'assurer que tous les enfants qui n'ont pas

fréquenté l'école publique ont une instruction suffisante. A cet effet, elles peuvent appeler à des examens annuels les enfants en âge de fréquenter l'école, qui ne sont pas inscrits au rôle des écoles publiques. Lorsque la commission d'éducation, ou le représentant de la direction de l'instruction publique aux examens, juge que les moyens employés pour l'instruction d'un enfant qui n'a pas fréquenté l'école publique sont insuffisants, les parents, le tuteur ou le maître d'apprentissage de cet enfant sont tenus de l'envoyer à l'école publique.

Mais, en réalité, cet article de la loi n'est guère mieux exécuté que ceux qui concernent la répression des absences. « Il y a progrès sous ce rapport sur les années précédentes d'examens, disent les inspecteurs : nous le voyons par les nombreux tableaux où figurent, sous la rubrique *élèves privés*, le résultat des examens de cette catégorie d'enfants. Malheureusement, les choses ne se passent pas partout ainsi ; nous connaissons encore plusieurs localités qui comptent des élèves placés au bénéfice de l'enseignement privé, lesquels ne sont appelés à subir l'examen annuel. D'autre part, ce n'est que par exception que les élèves privés qui se sont montrés faibles audit examen sont rappelés en classe ; aussi n'est-il pas superflu d'engager les commissions d'éducation à une stricte observation de la loi. Nous sommes persuadés que si elle était mieux observée, le nombre des élèves privés diminuerait ; car trop souvent pour un pensum exagéré, pour un différend en classe, pour un rien, on quitte l'école publique; c'est la tendance dans plusieurs villages ; si l'on n'y prend garde, plus tard le remède sera difficile à apporter. »

De ce qui précède, il est permis de conclure que la véritable garantie du progrès scolaire se trouve bien moins dans les textes de lois que dans le zèle actif des citoyens. Lorsque l'esprit public se relâche, le progrès s'arrête; les lois, dans une démocratie, ne valent que par l'effort constant du peuple tout entier, qui seul peut les rendre vivantes et fécondes.

Le Gérant : H. GANTOIS.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
20, RUE BERGÈRE, PARIS. — 21106-2.

Nouvelle série. — Tome Ier. N° 6. 15 Décembre 1882.

REVUE PÉDAGOGIQUE

DE L'ÉDUCATION DES FILLES (1)

On connaît l'économie de la loi du 21 décembre 1880 (2). Pour en apprécier toutes les dispositions de détail, il faut attendre l'expérience, qui prononcera. Mais dès aujourd'hui on peut juger l'intention générale du législateur et sa pensée. Sur ces trois points essentiels : le mode d'éducation applicable aux filles, les programmes des cours, le but et l'esprit de l'enseignement, les principes sont posés.

La presse et le Parlement les ont discutés, en s'appuyant de l'autorité des expériences faites en Belgique, en Allemagne, en Italie, en Suisse, en Angleterre, en Russie. Il est bon de se rendre compte de ce qui se fait à l'étranger. C'est souvent un stimulant nécessaire, toujours un contrôle utile (3). Toutefois ce qu'on a pu exécuter de sage et d'heureux dans les pays voisins ne doit pas nous faire oublier nos propres tentatives. Peut-être surtout avons-nous le droit de nous rappeler que la bonne fortune nous est échue d'établir les principes avant tout le monde, et qu'en cette matière, comme en tant d'autres, nous avons nos classiques. Je ne parle pas seulement de Fleury, de Fénelon, de l'abbé de Saint-Pierre, de Rollin, de Turgot, de Rousseau,

(1) Cette étude est extraite d'un *Mémoire sur l'enseignement secondaire des filles*, lu au Conseil académique de Paris et à l'Académie des sciences morales et politiques. Après avoir fait l'historique des efforts tentés en France, et notamment à Paris, pour établir cet enseignement, l'auteur examine les principes sur lesquels repose la loi du 21 décembre 1880.

(2) Il s'agit de la loi qui institue les lycées et collèges de jeunes filles.

(3) Voir les substantiels rapports de M. Camille Sée, dans l'intéressant volume où il a réuni tous les documents, discours, projet, arrêtés, qui se rapportent à la loi (Hetzel, 1881).

dont les doctrines, même lorsqu'elles confinent au paradoxe, ont tant de puissance et d'attrait; j'entends aussi et surtout cette pléiade de femmes qui, depuis Mlle de Gournay jusqu'à Mme Necker de Saussure, ont contribué à créer, dans cette question, une tradition de bon sens et de bon goût, la vraie tradition de l'esprit français. Et alors que la controverse est encore si vive, peut-être ne paraîtra-t-il pas inopportun d'examiner à la lumière de leur témoignage les prescriptions fondamentales de la loi.

I

De toutes les discussions auxquelles elle a donné lieu, la plus grave, sans contredit, est celle qui touche au régime même de l'éducation qui convient aux filles. Doivent-elles être exclusivement élevées dans la famille? Si l'éducation publique est préférable, sous quelle forme peut-elle leur être appliquée : l'internat ou l'externat? Est-il impossible de réunir les avantages de l'un et de l'autre mode? Cette question, que la raison publique pose aujourd'hui avec tant de précision, n'a pas cessé, depuis trois cents ans, d'être agitée par les meilleurs esprits.

Jamais le couvent n'a été plus en honneur qu'au dix-septième siècle. Il était le premier et le dernier asile : c'est là qu'on commençait à vivre et qu'on s'exerçait à mourir. Jamais aussi peut-être les dangers qu'il présente au point de vue de l'éducation n'ont été signalés avec plus de hardiesse. Hors de la famille, les ressources locales d'instruction manquaient. La nécessité, comme l'habitude, faisait un devoir d'envoyer la fille au couvent. On ne regardait pas à l'âge. Un deuil de famille, un départ, les circonstances, en décidaient. Mme Guyon était entrée à deux ans et demi aux Ursulines de Montargis; Marie-Blanche de Grignan, « les petites entrailles » de Mme de Sévigné, à cinq ans et demi, à Sainte-Marie de la Visitation d'Aix (1). Or veut-on savoir ce qu'était l'éducation du couvent dans l'ordre conçu par Port-Royal? Il suffit d'ouvrir le *Règlement* de sœur Sainte-Euphémie,

(1) A Port-Royal, on n'admettait pas les jeunes filles au-dessous de dix ans, sauf les orphelines qu'on prenait dès trois ou quatre ans. Voir les *Constitutions du monastère de Port-Royal du Saint-Sacrement*, par la mère Agnès Arnauld, chap. XVI.

Jacqueline Pascal. L'étrange émotion que cause, même à des siècles de distance, le spectacle de ces enfants observant le silence ou parlant bas du lever au coucher, ne marchant jamais qu'entre deux religieuses, l'une devant, l'autre derrière, pour empêcher que, « ralentissant le pas sous le prétexte d'une incommodité, elles aient entre elles quelque communication »; travaillant « de façon à n'être jamais réunies deux ou trois ensemble »; passant d'une médiation à une oraison, d'une oraison à une instruction, n'apprenant, en dehors du catéchisme, que la lecture, l'écriture, et, le dimanche, « un peu d'arithmétique, les grandes d'une heure jusqu'à deux, les petites de deux heures à deux heures et demie »; les mains toujours occupées pour empêcher l'esprit de s'égarer, mais sans pouvoir s'attacher à leur ouvrage, « qui devrait plaire d'autant plus à Dieu qu'ells s'y plairaient moins elles-mêmes» ; combattant toutes leurs inclinaisons naturelles, méprisant les soins d'un corps « destiné à servir aux vers de pâture» ; ne faisant rien, en un mot, que dans un esprit de mortification (1)! Qu'on se représente ces journées de quatorze et de seize heures, se succédant et s'appesantissant sur la tête des *petites sœurs*, pendant six ou huit ans, dans cette solitude morne, sans que rien y apportât le mouvement de la vie, rien que le son de la cloche annonçant le changement d'exercice ou de pénitence; et l'on comprendra le sentiment de tristesse dont était pénétré Fénelon, lorsqu'il parle des ténèbres de la caverne profonde où l'on tenait enfermée et comme ensevelie la jeunesse des filles (2). Sans doute, il ne faut pas perdre de vue que cet idéal janséniste, approprié aux inclinations de certaines âmes, a formé des femmes qui ravissaient l'admiration de Racine et le respect de Boileau (3); mais, en le proposant pour fondement de l'éducation commune (4), Jacqueline Pascal n'oubliait-elle pas que, si les vers, les billets,

(1) *Règlement pour les enfants de Port-Royal*, composé par sœur Sainte-Euphémie, en 1657, et imprimé en 1665, à la suite des *Constitutions*. — Voir V. Cousin, *Jacqueline Pascal*, appendice n° 2.

(2) *Avis à une dame de qualité sur l'éducation de sa fille.*

(3) Racine, Prologue d'*Esther*; Boileau, *Satire des femmes*. — Cf. Sainte-Beuve, *Port-Royal*, liv. V.

(4) Voir l'*Instruction chrétienne pour l'éducation des jeunes filles*, par le P. La Chaise (1687).

les jolies choses de toutes sortes qu'elle composait à huit ans lui avaient fait connaître et goûter, trop tôt peut-être, les enivrements du monde, son enfance s'était écoulée doucement au sein de la famille, et qu'à près de quinze ans, son frère, qui était chargé de l'élever, ne pouvait la détacher de ses poupées (1)? Sans doute aussi, tous les couvents ne poussaient pas aussi loin l'esprit de renoncement, et d'ailleurs, quand les institutions sont si sévères, on risquerait de s'abuser à ne point faire la part de celles qui ne s'appliquaient pas : la nature humaine est plus forte que toutes les règles; que de rigueurs s'adoucissent devant le regard d'un enfant (2) ! Les mères cependant ne laissent pas de s'en émouvoir. A la pensée du sort qui attend sa pauvre petite Marie-Blanche, Mme de Sévigné ne peut se retenir. Son imagination qui lui peint les choses entre en révolte; son cœur saigne; elle n'a plus ni joie ni repos; elle en rêve.

C'est l'austérité de ces règles qui donne aux premières constitutions de la maison de Saint-Cyr une originalité presque riante. Les arguments ne manqueront jamais à ceux qui n'aiment pas la politique et la personne de Mme de Maintenon. Son œuvre pédagogique elle-même est loin d'être irréprochable; mais, quoi qu'on en ait, il faut s'incliner, c'est un maître (3). Mlle de Scudéry, qui se plaisait à faire le magister, suivant le mot de Tallemant, et qui ne maniait pas toujours légèrement la férule; Mme de Genlis, qui, dès l'âge de sept ans, s'amusait à enseigner à de petits paysans, du haut de la terrasse du château de Saint-Albin, ce qu'on venait de lui apprendre, et qui, cinquante ans plus tard, faisait sonner si haut son titre de « Gouverneur des enfants d'Orléans », n'ont échappé ni l'une ni l'autre au ridicule du rôle qu'elles prenaient. On peut critiquer la conduite pédagogique de Mme de Maintenon; elle ne prête point à rire: tant il est

(1) V. Cousin, *Jacqueline Pascal*, déjà cité, chap. I, p. 52, 60.

(2) Les amis de Port-Royal avaient eux-mêmes le sentiment de la rigueur de ces règles. « Il se peut faire, écrivait M. de Pontchartrain, que tous les enfants ne soient pas capables d'un si grand silence et d'une vie si tendue sans tomber dans l'abattement et dans l'ennui, ce qu'il faut éviter sur toute chose; et que toutes les maîtresses ne puissent pas les entretenir dans une si exacte discipline, et gagner en même temps leur affection et leurs cœurs, ce qui est tout à fait nécessaire pour réussir dans leur éducation. »

(3) Voir la *Correspondance*, les *Conseils aux demoiselles*, les *Entretiens*..

manifeste qu'elle a l'amour sincère de l'enfance et le sens profond de l'éducation ! Elle était née institutrice. De bonne heure elle s'essaie à sa vocation; à Saint-Cyr, elle la remplit pleinement. La conception seule d'un établissement de cette nature, l'idée de faire payer par la France la dette de la France, en élevant les enfants de ceux qui lui avaient donné leur sang, procède d'un sentiment inconnu jusque-là. Mais c'est dans le détail de ses instructions qu'il faut la suivre pour apprécier la direction nouvelle qu'elle imprime à l'éducation de son temps. Rien de ce qui touche à ces enfants ne lui est indifférent. Elle se préoccupe du menu de leurs repas, comme du programme de leurs études, du développement de leur taille, comme du tour de leur caractère. Elle est au dortoir à l'heure où l'on se lève; elle entre en classe au moment où on l'attend le moins et prend la direction de la leçon. Elle se plaît à ces instructions communes ; elle en a laissé des modèles. Elle ne cherche pas moins les entretiens particuliers ; elle connaît le passé de chaque élève, son genre d'esprit, ses idées, et ce qu'elle dit porte juste sur le point qui appelle le conseil. Les qualités ne sont pas toujours ce qui l'attire le plus. Elle aime tout en ses chères filles: vertus et défauts, efforts et défaillances, leurs travaux, leurs ébats, tout, jusqu'à leur poussière. En entrant à la maison, elle est décidée à y faire entrer avec elle un rayon de bonne humeur. « Il faut égayer l'éducation des enfants », disait-elle; c'est un des principes de sa pédagogie. Après la réforme qui assombrit Saint-Cyr, elle a besoin de se rassurer sur ce point. « Je ne crois pourtant pas, écrit-elle, qu'il y ait de jeunesse ensemble qui se divertisse plus que la nôtre, ni d'éducation plus gaie. » Toute cette passion, sans doute, est plus ferme que tendre. Dans le règlement de sœur Sainte-Euphémie, sous la rigueur des prescriptions monacales, on trouve çà et là, dans un mot, dans un trait, une préoccupation douce. Elle recommandera, par exemple, « qu'on s'assure, en hiver, quand les pauvres enfants, ses petites colombes, sont déjà endormies, et sans qu'elles le voient, si elles sont bien couvertes ». Il y a là comme un touchant souvenir de la vie de famille dont le cœur de Jacqueline a été traversé. Rien de semblable chez Mme de Maintenon, qui a connu à peine sa mère, et

qui ne se rappelle avoir été embrassée par elle que deux fois, au front, après une absence. Ayant toute sa vie vécu de contrainte, habituée à veiller sur ses moindres paroles, sur ses gestes, sur ses regards, même à Saint-Cyr où elle s'abandonne, même avec Mme de Glapion et Mlle de Maisonfort qu'elle tient en si grande estime, elle reste froide dans ses épanchements. S'il serait rigoureux de dire que la grâce manque à ses épanchements, ce qui assurément y domine c'est la solidité. En assumant, à l'égard de ses filles, tous les devoirs d'une tutelle dévouée, elle s'en est arrogé les droits absolus; elle s'est chargée de les marier, et elle fournit ensemble la dot, le trousseau et le mari (1). Elle travaille à leur bonheur en dehors d'elles; elle est décidée à le faire sans elles. Mais elle le fait pour elles. Aucune résolution, aucun sacrifice, — même celui de ses idées personnelles, — ne lui coûte pour l'assurer. Ces enfants, qu'elle a tirées de la médiocrité, couraient le danger, comme elle-même peut-être tout d'abord, de trop laisser enfler leurs espérances. Les représentations d'*Esther* et d'*Athalie* avaient ouvert la porte aux ambitions hautaines; elle la referme. Si, dans ce brusque retour en arrière, elle dépasse la mesure, il se mêle à ses timidités et à ses erreurs de jugement une part de prévoyance saine et éclairée. Nul n'a eu un sentiment plus vif du péril qui pouvait résulter de la disproportion entre l'éducation d'une jeune fille et la destinée qui lui était réservée dans une société où la naissance et la fortune décidaient de tout. « Il faut élever vos bourgeoises en bourgeoises, écrit-elle; ce qui les attend, c'est la vie en province, une vie de ménage, modeste et retirée, toute au devoir, entre un mari à aider dans l'administration de sa petite fortune, des enfants à élever, des serviteurs à diriger. » Tel est l'objet d'un grand nombre de ses propres entretiens. Elle fait envisager cet avenir à ses élèves avec sérénité; elle leur en découvre tous les aspects sérieux et honnêtes; elle y intéresse à la fois leur cœur et leur raison; elle veut qu'on les reconnaisse entre toutes à cette marque de simplicité aimable et forte. Et sans par-

(1) C'est la pensée que Napoléon reprend et exprime militairement dans le décret du champ de bataille d'Austerlitz sur la fondation des maisons de la Légion d'honneur : « Tous les enfants seront élevés et entretenus à nos frais. Les garçons seront placés, et les filles mariées par nous. » (Art. 2.)

ler de Mme de Caylus et de Mlle d'Aumale, quelle physionomie plus sérieuse tout ensemble et plus charmante que celle de « la petite Pincré », et de tant d'autres ! Même dans la piété, qu'elle donne pour fondement à la vertu, elle écarte les raffinements, les scrupules, les fausses délicatesses, les *ragoûts d'oraison*. Elle a en vue la terre, non le ciel. « L'institut n'est pas fait pour la prière, mais pour l'action. » L'habit monastique y était interdit. Elle l'appelait elle-même « une manière de collège ». Certes, nous concevons aujourd'hui un idéal d'éducation plus large dans ses programmes et plus libre dans son esprit. Mais cet effort de préparation à la vie, poursuivi, au début surtout, avec le sentiment exact des besoins de l'enfance, place, à certains égards, Mme de Maintenon au nombre de ceux qui ont affranchi l'éducation des femmes. Elle a été, comme on l'a dit (1), la première institutrice laïque; et aujourd'hui encore, malgré les différences profondes de mœurs et d'intérêts qui séparent les temps, ce n'est pas sans profit que, dans le détail des préceptes au moins, on prendrait conseil de son expérience et de sa raison.

Le dix-huitième siècle a laissé vivre l'œuvre qu'elle avait entreprise; il ne l'a pas adoptée. Les héritiers de Louis XIV semblent ne pas la reconnaître. C'est à Fontevrault, par les Bénédictines, que Louis XV fait élever ses quatre filles; en regard de la fondation de Mme de Maintenon, il élève et protège les Thomasiennes de l'Enfant-Jésus et les Ursulines de Versailles. Les pratiques du couvent ont repris le dessus. Saint-Cyr lui-même s'était de plus en plus transformé tristement. Moins de quarante ans après la publication du traité de Fénelon, Rollin reproduisait les mêmes plaintes sur la négligence apportée à l'éducation des filles (2).

---

(1) Saint-Marc Girardin, *Étude sur J.-J. Rousseau* t. II, chap. XII.

(2) « Quelques abbayes s'étaient particulièrement dévouées à l'éducation des filles de qualité, écrit Mme Campan. Penthemont et le Port-Royal ont réuni dans leurs murs tous les noms illustres de la France et plusieurs princesses : les filles des riches créoles y étaient aussi envoyées dès leurs plus jeunes années. Il y régnait un luxe extrême, auquel aucune loi ne pouvait mettre de frein. Les pensionnaires en chambre, qui, n'étant point soumises à la règle de la maison, avaient des femmes de chambre, un parloir particulier, et vivaient dans leur intérieur avec une grande liberté, attiraient trop facilement les élèves, qui, par la volonté de leurs parents ou la médiocrité de leur

Sauf par le tour de naïveté étudiée qui accuse l'art secondaire de Marivaux, l'*Angélique* de l'*École des mères* ne diffère point, par son ignorance absolue des choses de la vie, de l'*Agnès* de l'*École des maris*. Et la comédie n'est que la fidèle expression des mœurs: à douze ans, la fille aînée de Louis XV n'avait pas encore parcouru la totalité de son alphabet (1); à seize, Mme de Staal-Delaunay, qui avait la passion de la lecture, ne connaissait que les livres de piété de la bibliothèque de son couvent de Saint-Louis (2). Ce qui inspire à l'abbé de Saint-Pierre l'idée de ses collèges perfectionnés, « c'est, dit-il, que les jeunes filles n'ont point d'autres pensions que les couvents, et que, quant à présent, les couvents ne sont pas assez bien dirigés vers la grande utilité des enfants (3). » Le passage soudain du cloître dans le monde le trouble, comme il avait troublé Fénelon; et, si cette inquiétude ne le détache pas du régime du pensionnat, on peut dire que parmi ses contemporains il est presque le seul; elle les rejette tous vers l'éducation de la famille ou l'éducation privée (4).

Fénélon en avait le premier reconnu l'excellence. Il n'estimait

---

fortune, étaient astreintes à la règle de la maison et en portaient l'uniforme. La superbe abbaye de Marquel, en Flandre, recevait toutes les filles riches des provinces environnantes. Chaque demoiselle y avait un appartement; les visites des hommes abondaient à toutes les grilles; le luxe y était porté à un tel degré, que les marchands de nouveautés s'y transportaient souvent, de Paris même; les demoiselles se donnaient réciproquement des thés, des soupers; on luttait de magnificence, et les Flamands regardaient cette école comme nécessaire au bon ton et au bon goût de leurs filles. Saint-Cyr, admirable par la sagesse de son règlement, par le zèle des dames et par la soumission des élèves, avait été placé par une main supérieure au-dessus de tous les dangers qui s'étaient introduits dans les autres monastères. Malheureusement, le respect des dames de Saint-Cyr pour leur première constitution avait trop entravé la marche de l'enseignement. Tout était changé dans le monde, et, du moment que l'on ajoutait quelques talents à l'instruction solide et pieuse des élèves, il était ridicule de les entendre, en 1789, chanter la musique de Lulli et de les voir danser le passe-pied et la forlane, vêtues en habits retroussés, comme du temps de Louis XIV. » (Lettre à Son Excellence le comte de L.., 1812.)

(1) Mme Campan, *Mémoires*.

(2) *Memoires*, édit. de F. Barrière, 1831, p. 21 à 23.

(3) *Projet pour perfectionner l'éducation des filles*, préface,

(4) Locke, vers le même temps, condamne formellement l'éducation publique. (*Quelques Pensées sur l'Education*, sect. VII.) C'est aussi le sentiment de J.-J. Rousseau, qui traite les collèges « d'établissements risibles. »

rien au-dessus des soins d'une bonne mère. L'instinct de Mme de Sévigné l'avait devancé. Elle, qui n'avait eu que des précepteurs, engageait sa fille à s'occuper de Pauline, lui promettant de ce commerce, outre le bien de l'enfant, toute sorte de douceurs pour elle-même. Quelques années après, Mme de Lambert, disciple fidèle de l'archevêque de Cambrai, donnait en même temps le précepte et l'exemple. Elevée par elle, sa fille entre dans le monde, comme son fils, avec un viatique préparé par elle (1). Ce qui était une préférence justifiée devient un système. On n'ose presque plus tenir pour l'éducation publique. Rollin, qui, dans le chapitre du *Traité des Études* spécial aux filles, avait tant d'occasions naturelles de traiter la question, l'évite à dessein (2). Tout au plus indique-t-il que la jeune fille doit avoir des compagnes qui fassent les mêmes études qu'elle; qu'une éducation isolée risque d'être inféconde; qu'à défaut de mieux, l'élève a besoin au moins d'une interlocutrice, mère, gouvernante ou maîtresse. Non que l'expérience lui manque, il le laisse assez entendre; mais il ne veut pas se prononcer. L'abbé de Saint-Pierre est moins discret. Il a le sentiment exact des avantages que l'éducation publique offre, en général, au point de vue des nécessités de la vie commune; il en fait naïvement le compte, qui s'élève à douze (3); il se défie surtout de la trop grande complaisance ou de l'ignorance des mères et des grand'mères; il calcule aussi que les parents peuvent « épargner la dépense sur la multiplicité des maîtresses qu'exige l'instruction privée »; mais il passe rapidement sur toutes les bonnes raisons qu'il aurait à développer, comme s'il craignait de s'en trop expliquer.

Ce ne sont encore toutefois que des signes de retour réfléchi contre le régime de claustration absolue que le dix-septième siècle avait appliqué à l'éducation des filles. Vers 1760, la réaction éclate manifestement. On invoque tour à tour contre l'internat la raison et le sentiment. Ce sont les philosophes qui font valoir les arguments de raison. Les enfants élevés dans les couvents leur semblent

(1) *Avis d'une mère à sa fille. — Avis d'une mère à son fils.*

(2) *Traité des Etudes*, liv. I, chap. II.

(3) *Projet pour perfectionner l'éducation*, chap. XIII.

sacrifiés: ils sont jetés dans la vie, sans en rien connaître. « Je plains les filles dont les mères ont confié la première jeunesse à des religieuses, comme elles ont laissé le soin de leur première enfance à des nourrices étrangères », fait dire Voltaire à Sophronie, dans son dialogue sur l'éducation des femmes (1). Diderot (2), Thomas (3), Turgot (4), Bernardin de Saint-Pierre (5) ne sont pas moins décidés dans leur protestation. Le *Dictionnaire de l'Encyclopédie* en résume l'expression fidèle. « Est-il possible d'admettre que des femmes qui ont renoncé au monde avant que de le connaître soient chargées de donner des principes à celles qui doivent y vivre (6)? »

Les arguments de sentiment ne sont pas moins fermes, et ils sont plus nouveaux. A Saint-Cyr, les enfants ne voyaient leurs parents que quatre fois l'an, une demi-heure chaque fois, et en présence d'une maîtresse. A Port-Royal, il était défendu de laisser les petites filles au parloir seules, sinon à leurs père et mère. En compensation on pouvait écrire plus souvent à Saint-Cyr qu'à Port-Royal; mais les modèles de lettres étaient tout faits. Acceptant et forçant la tradition à cet égard, le bon abbé de Saint-Pierre, qui ne peut jamais aller bien loin sans tomber dans la chimère, interdit toutes vacances aux élèves de ses collèges perfectionnés, et enlève complètement l'enfant à la famille. Entrée au couvent, la jeune fille n'en sort que pour se marier. C'est cet usage contre nature que l'on combat. Les femmes le moins préparées à remplir leurs devoirs de mères, Mme d'Epinay, par exemple, se font un grand honneur de garder leurs enfants auprès d'elles et de rédiger pour eux des instructions (7). J.-J. Rousseau, à qui

---

(1) *Dialogue* X.

(2) *Jacques le Fataliste; la Religieuse.*

(3) *Essai sur le Caractère, les Mœurs et l'Esprit des femmes dans les différents siècles.*

(4) *Lettre à Mme de Graffigny sur les Lettres Péruviennes.*

(5) Discours sur cette question : *Comment l'éducation des femmes pourrait contribuer à rendre l'homme meilleur; Études de la nature*, étude XIV.

(6) *Dictionnaire de l'Encyclopédie*, V° *Femme*, article de Desmahis.

(7) *Lettres à mon fils*, réimprimées sur l'édition de 1759, avec une introduction par M. Challemel-Lacour. — Cf. Dupuy, *Instructions d'un père à sa fille* (1707).

il ne déplaît jamais de se placer en deçà ou au delà de l'opinion commune, repousse même le concours de ces maîtres étrangers, de ces baladins chamarrés, comme il les appelle, qui errent à travers les grandes villes, de leçon en leçon, si bien « que, dans la famille même, il ne reste plus d'asile pour la retraite, et qu'on est en public jusque chez soi (1). » *Sophie* est élevée comme *Émile*, loin de tout commerce. Elle n'a eu de maître à chanter que son père, de maîtresse à danser que sa mère; si un organiste du voisinage lui a donné sur le clavecin quelques leçons d'accompagnement, depuis elle l'a cultivé seule. C'est l'exagération paradoxale d'une idée raisonnable; mais l'idée raisonnable continue de faire son chemin. Les académies de province mettent au concours l'examen des avantages de l'éducation publique et de l'éducation privée pour les filles (2). Les traités spéciaux se succèdent (3). On ne conçoit pas de plan d'études où les femmes n'aient une place. Il suffit qu'un livre, même médiocre, soit publié sous ce titre: *les Conversations entre une mère et sa fille*, pour obtenir la vogue (4). C'est une mère, Mme Leprince de Beaumont, qui, la première en France, publie un *Magasin des enfants*. En 1785, à la veille de la Révolution, paraissent, avec approbation spéciale du roi, les premiers volumes de la *Bibliothèque universelle des dames*, collection de cent cinquante volumes, « formée, dit la préface, avec un tel soin que la mère la plus scrupuleuse n'en puisse craindre la lecture pour sa fille ». Une émule de Mme de Maintenon, Mme de Miremont, qui, reprenant les idées de l'abbé de Saint-Pierre, a construit tout un projet d'éducation

(1) *Emile*, liv V.

(2) Le sujet traité par Bernardin de Saint-Pierre avait été mis au concours par l'Académie de Besançon (1777).

(3) *De l'Éducation physique et morale des femmes, avec une notice alphabétique de celles qui se sont distinguées dans les différentes carrières des sciences et des beaux-arts ou par des talents et des actions mémorables*, par Ambroise Riballier, 1 vol. in-12, Bruxelles et Paris, 1779. — *Système moral et physique de la femme*, par Roussel, in-12, 1775. — *Traité de l'Éducation des femmes et cours complet d'instruction*, par Mme la comtesse de Miremont, 1779. — *Le Legs d'un père à ses filles*, du docteur Gregory, traduit de l'anglais, 1774. — *Le Plan de lecture pour une jeune dame*, par de Lezai-Marnezia, 1784. — *L'École des jeunes demoiselles*, par l'abbé Reyre, 1786 ; etc.

(4) *Les Conversations d'Émilie* (1775).

pour les couvents (1), commence par déclarer que le premier devoir de la femme est, quand elle peut, de conserver ses enfants. Mirabeau voudrait « que les jeunes filles ne sortissent jamais de dessous la garde de leur mère ». C'est ainsi qu'a été élevée *Victorine*, l'aimable fille du *Philosophe sans le savoir*. L'un des premiers principes, enfin, établis par Talleyrand, c'est que l'éducation de la fille appartient à la famille.

Mais si l'internat, tel que les couvents du dix-septième siècle en présentaient le type, répugnait à l'esprit nouveau, l'éducation privée, telle que la concevaient les philosophes du dix-huitième siècle, pouvait-elle s'accommoder à une société remuée de fond en comble par la Révolution, où les devoirs avaient été étendus et multipliés avec les droits, où les classes, rapprochées et confondues, allaient chaque jour davantage s'engager dans la mêlée de la vie ?

L'éducation privée ne peut être qu'un privilège. Combien est-il de mères qui aient le loisir d'élever seules leurs filles, ou les moyens de se décharger de ce soin sur une institutrice qui les supplée à côté d'elles, au foyer ? D'incessantes occupations absorbent la femme dans le ménage : l'assistance qu'elle doit à son mari, le souci du bien-être commun, les relations nécessaires à la vie sociale. Pût-elle suffire à tout, il faut compter avec la difficulté de suivre en même temps l'éducation d'enfants de différents âges, les accidents de santé, les malheurs mêmes qui viennent se jeter au travers de l'existence la mieux réglée et rompre les intentions les plus fermes. Lorsque Fénelon loue la dame de qualité, qui lui a demandé son avis, de prendre en main la direction des études de sa fille (2), c'est qu'elle n'a pas d'autre enfant et qu'elle est libre de s'y appliquer. Autrement, comme on l'a dit agréablement (3), ce n'est plus l'éduca-

---

(1) « Depuis l'époque où Fénelon écrivait, dit Mme Campan, les couvents étaient successivement tombés dans un grand discrédit. Les jeunes filles n'y entraient plus, à moins d'être orphelines ou incommodes à leurs mères ; elles y séjournaient seulement six mois ou un an pour leur première communion. » *(Lettre au comte de L...)* Et plus loin : « On ne passait ordinairement dans les couvents que les deux dernières années de l'éducation. »

(2) *Avis à une dame de qualité.*

(3) Mme Campan.

tion maternelle, c'est l'éducation au logis. Ajoutez qu'aujourd'hui, avec l'étendue et la variété des matières que comporte l'instruction des filles, il est bien peu de parents qui soient en mesure de leur en assurer eux-mêmes le bienfait. C'est ce que considérait Mme Campan, lorsque, après Rollin, elle recommandait l'externat, « ces pensions de jour », comme elle les nomme, qui laissent l'enfant sous la tutelle de la famille, en le confiant pour un temps et pour un objet déterminés à une direction étrangère (1). Les avantages de cette éducation mixte ne pouvaient échapper aux esprits qui ne cèdent pas à l'illusion. Mme de Rémusat, Mme Necker de Saussure, miss Hamilton (2), miss Edgeworth (3), les recommandent. Un de ces écrivains à la suite, qui expriment le sentiment général d'une époque avec d'autant plus de fidélité qu'ils ont peu d'idées personnelles, Aimé Martin, voit dans ce système la solution de toutes les difficultés; et il demande qu'on établisse dans chaque ville des externats de demoiselles ; il cherche à y intéresser l'industrie privée : « C'est, s'écrie-t-il, une branche toute neuve à exploiter parmi nous (4). »

Reste à pourvoir au sort des jeunes filles que les conditions d'existence ou de fortune de leur parents tiennent éloignées des villes. C'est pour elles que Talleyrand provoquait la création de pensionnats. « La prévoyance de la loi, disait-il dans un langage élevé, après avoir recommandé l'institution la plus parfaite (nous savons ce qu'il entendait par là), doit encore préparer des ressources pour les exceptions et des remèdes pour le malheur. La patrie aussi doit être une mère tendre et vigilante. » Mais, en plaçant ces maisons sous la haute autorité de l'État, Talley-

---

(1) « Quelques soins que l'on prenne de l'éducation des enfants, elle est toujours très imparfaite, dit de son côté Mme de Lambert, au début de l'*Avis d'une mère à son fils* : il faudrait pour la rendre utile avoir d'excellents gouverneurs, et où les prendre? A peine les princes peuvent-ils en avoir et se les conserver. Où trouve-t-on des hommes assez au-dessus des autres pour être dignes de les conduire? »

(2) *Lettres sur les principes élémentaires d'éducation* (1801).

(3) *L'éducation familière ou Séries de lectures pour les enfants* (1828).

(4) L. Aimé Martin, *De l'Éducation des Mères de famille ou de la Civilisation du genre humain par les femmes*, tom. I, liv. I, chap. XIV. — Cf. Bonnin, *Lettres sur l'Education* (1823).

rand se gardait bien de lui en laisser la direction. Un patronage plus direct et plus rapproché lui paraissait indispensable. C'est au département qu'incombait, dans son projet, le soin de créer les pensionnats, de les administrer, de les surveiller; et telle est la force d'une idée juste que ce régime est celui qui, après s'être établi dans l'usage, a fini par prévaloir dans la loi. Aujourd'hui, on le sait, relevant de l'inspecteur primaire qui y exerce le contrôle de l'État, les pensionnats sont en même temps soumis, pour tout ce qui concerne la discipline intérieure, à la surveillance d'un corps spécial d'inspectrices, dont le chef responsable est le préfet (1).

Tel est l'historique sommaire des systèmes qui ont été appliqués à l'éducation des filles. On éprouve un sentiment de sécurité à en rapprocher les principes de la loi du 21 décembre 1880. La règle d'études qu'elle propose est un libre idéal qu'on peut poursuivre dans la famille. Loin d'enlever nécessairement la jeune fille à la mère, implicitement le législateur l'engage à en conserver la garde. A celles qui ne peuvent se passer d'une aide, il offre, par la création des externats, un concours qui allège le poids de leurs devoirs, mais qui ne les affranchit d'aucune de leurs responsabilités, bien plus, qui les oblige, notamment pour l'éducation religieuse, à prendre ou à suivre elles-mêmes la direction de la conscience de l'enfant. A côté de l'externat, s'il laisse le pensionnat s'établir pour répondre à d'impérieux besoins, c'est à la condition qu'il n'y en ait pas un trop grand nombre, ni que chacun d'eux ne soit pas trop peuplé; à la condition aussi et surtout d'en faire reposer la charge morale sur les autorités locales que leur voisinage et leur intérêt immédiat rendent propres à y exercer une action vigilante. Quels que doivent être les effets de ces prescriptions, on ne peut en méconnaître la sagesse : tout le fruit des progrès du bon sens public des trois derniers siècles est là.

II

Il n'est pas moins instructif de suivre dans ses développements l'histoire des programmes de l'enseignement.

---

(1) Décret du 31 décembre 1853, art. 11.

On se plaint aujourd'hui de leur étendue et de leur richesse. Ce n'est pas la critique qu'on en pouvait faire autrefois. Sans doute, il ne faut pas tout-à-fait prendre Érasme au sérieux, lorsqu'il raille les jeunes filles de son temps, auxquelles, pour tout savoir, on apprend « à faire la révérence, tenir les bras, à sourire en pinçant les lèvres, à ne manger à table qu'à peine, sauf à se dédommager ensuite en particulier (1). » Mais il est certain que les *Livres de Raison* donnent une idée modeste de ce qui leur était enseigné (2). Il suffit au chevalier de la Tour Landry que ses enfants « puissent lire en la Bible et dans les gestes des rois et chroniques de France et de Grèce et d'Angleterre, pour y puiser de bons exemples et tourner leur cœur à Dieu (3) »; et les princesses, les filles des rois ne reçoivent pas d'autres leçons (4).

Même au dix-septième siècle, le savoir des femmes les plus illustres était singulièrement inégal et souvent un peu court. Si la sœur de Mme de Montespan, Mme de Rochechouart, traduisait le *Banquet* de Platon, si Mme de Castries, sa nièce, lisait le *Criton* dans le texte, si les leçons de Ménage avaient assez profité à Mme de Sévigné pour qu'elle pût goûter en latin « la majesté du style de Virgile » et faire admirer à sa fille « l'ampleur des périodes de Tacite », tout à côté d'elles, Mme de Sablé ne se piquait pas d'une instruction bien sûre, et Fénelon ne craignait de blesser aucune susceptibilité en rappelant que plus d'une grande dame ne savait ni lire ni écrire correctement (5). Mme Guyon, qui avait passé son enfance au couvent, — et nous avons vu par le *Ré-*

---

(1) *De l'institution du mariage chrétien*, Œuvres complètes, tome VI.

(2) Voir Charles de Ribbes, *La Vie domestique*. — *Les Familles et la Société en France avant la Révolution*.

(3) *Le Livre du Chevalier de la Tour Landry à l'enseignement des dames*. — Cf. *la Cité des Dames*, *les Troys Vertus à l'enseignement des dames*, *le Triomphe des dames*.

(4) Voir *les Enseignements d'Anne de France, duchesse de Bourbonnois et d'Auvergne, à sa fille Suzanne de Bourbon*, par A.-M Chazaud, archiviste de l'Allier; Moulins, 1878. — Cf. *les Enseignements de saint Louis à sa fille Isabelle*, et *le Rosier des Guerres*, rédigé par ordre de Louis XI pour son fils Charles VIII.

(5) *De l'éducation des filles*, ch. XII, p. 91 de l'excellente édition de M. Armand Gasté, professeur à la faculté des lettres de Caen; Paris, E. Belin, 1882.

glement de Port-Royal ce qu'on apprenait au couvent (1), — en savait à huit ans autant que « les dames renommées du royaume ». Mme de Maintenon raconte qu'à douze ans elle passait, avec une cousine à peu près du même âge, une partie du jour à garder les dindons d'une vieille tante qui l'avait recueillie. « On nous plaquait un masque sur notre nez, raconte-t-elle gaiement : car on avait peur que nous ne nous hâlassions. On nous mettait au bras un petit panier où était notre déjeuner, avec un livret de quatrains de Pibrac, dont on nous donnait quelques pages à apprendre par jour ; on nous mettait une grande gaule dans la main, et on nous chargeait d'empêcher les dindons d'aller où ils ne devaient point aller (2). » On s'explique, après cela, qu'en 1686 l'abbé Claude Fleury regardât « comme un grand paradoxe » de dire que « les femmes doivent apprendre autre chose que leur catéchisme, la couture et divers petits ouvrages, chanter, danser et s'habiller à la mode, ce qui est, pour l'ordinaire, toute leur éducation (3). » Fleury n'était pas le premier cependant qui eût signalé le danger. Vingt-cinq ans avant lui (1659), Mlle de Scudéry, dans le *Grand Cyrus*, avait jeté le cri d'alarme. Encore qu'ennemie déclarée « de celles qui font les savantes », elle ne trouve rien de plus bizarre que la façon dont on traite son sexe. « Une femme, qui ne peut danser avec bienséance que cinq ou six ans de sa vie, dit-elle, en emploie dix ou douze à apprendre continuellement ce qu'elle ne doit faire que cinq ou six ; et cette même personne, qui est obligée d'avoir du jugement jusqu'à la mort et de parler jusques à son dernier soupir, on ne lui enseigne rien du tout qui puisse ni la faire parler plus agréablement, ni la faire agir avec plus de conduite (4). »

Quoi qu'il en soit, ce « grand paradoxe » marque une date dans

---

(1) Voici comment les *Constitutions* de la mère Agnès, plus modestes encore que le *Règlement* de sœur Sainte-Euphémie, résument ce programme : « On enseignera aux enfants à lire, à écrire, à travailler au linge et à d'autres ouvrages utiles, et non de *(sic)* ceux qui ne servent qu'à la vanité. »

(2) *Conseils et Instructions aux demoiselles de Saint-Cyr*, t. I, p. 98.

(3) *Traité du choix et de la méthode des études*, chap. XXXVIII. — Le traité fut publié en 1686 ; mais il était écrit dès 1674. Cette date le rapproche de la première représentation des *Femmes savantes*.

(4) *Artamène ou le Grand Cyrus*, portrait de Sapho.

l'histoire de l'éducation des filles. Fleury, à qui il n'a manqué qu'un peu plus de grâce et d'aisance dans le bon sens pour prendre rang à côté de Fénelon, Fleury est le premier qui ait tracé pour elles les grandes lignes d'un programme d'enseignement. Il ne se montre pas bien exigeant encore. Comme instruction générale, il lui suffit, outre la religion, des connaissances de grammaire nécessaires pour lire, écrire et composer correctement en français une lettre, un mémoire ou quelque autre pièce d'usage journalier, des notions d'arithmétique pratique et de jurisprudence. Il insiste particulièrement sur l'économique ou science du ménage, et sur l'hygiène, si utile pour prendre de soi-même et des autres le soin qu'il convient. Ce compte fait, il déclare que les filles peuvent se passer du reste, du latin et des autres langues, de l'histoire, des mathématiques, de la rhétorique et de la philosophie des collèges, de la poésie et de toutes les autres curiosités. Il accorde seulement qu'il vaudrait mieux « qu'elles y employassent les heures de leurs loisirs qu'à lire des romans, à jouer ou à parler de leurs jupes et de leurs rubans ».

Le souffle généreux de Fénelon élève et élargit cet horizon. Son point de départ, toutefois, est le même que celui de Fleury. Ce qu'il considère dans la femme, c'est l'épouse, la mère, dont la place est dans la maison, dont le rôle est « de policer la famille, qui est une petite république ». Comme Fleury, il met donc en première ligne, après la religion, — et le point est à noter, — des exercices de gouvernement domestique (1) et la connaissance des éléments du droit ou des coutumes. Il ne lui paraît pas nécessaire qu'une fille « apprenne la grammaire par règles, comme les écoliers apprennent le latin en classe »; mais il veut « qu'elle s'accoutume à ne prendre point un temps pour un autre, à se servir des termes propres, à expliquer ses pensées avec ordre et d'une manière courte et précise ». Il ne lui semble pas moins indispensable qu'elle possède les quatre règles de l'arithmétique. C'est là, à ses yeux, le fonds commun, ce que nous appellerions aujourd'hui le *minimum obligatoire*. Son inclination naturelle ne pouvait manquer de le pousser plus

(1) Voir également sur ce point l'*Avis d'un homme de qualité à sa fille*, par le marquis d'Halifax, traduit de l'anglais (1698).

loin. Il distingue entre les jeunes filles que leur condition appelle à vivre à la campagne et celles qu'attendent la ville et la cour. Pour celles-ci, il est d'avis qu'il n'est pas inutilede leur permettre la lecture des livres profanes, de ceux qui n'ont rien de dangereux pour les passions, et de leur donner « les histoires grecque et romaine, où elles verront des prodiges de courage et de désintéressement ». Il recommande encore qu'on ne leur laisse pas ignorer l'histoire de la France « qui a aussi ses beautés », et « qu'on y mêle celles des pays voisins et les relations des pays éloignés judicieusement écrites ». S'il proscrit l'italien et l'espagnol, « qui ne servent guère qu'à lire des livres d'amour », il se montre moins sévère pour le latin; il ne croit pas devoir non plus défendre l'étude de l'éloquence et de la poésie, de la musique et de la peinture. Ce n'est, il est vrai, qu'avec toutes sortes de réserves, de délicatesses, de précautions graves ou fines qu'il se décide; et, en même temps qu'il décrit avec une justesse exquise et une élégance toute féminine le charme de ces études engageantes, il en signale les périls pour celles qui ne seraient pas préparées à les recevoir; il entend n'y admettre que les filles d'un jugement ferme, d'une conduite modeste, qui ne se laisseront pas prendre à la vaine gloire (1).

Ce sont ces périls qui devaient surtout frapper Mme de Maintenon, après les premières heures d'abandon et d'essor. Elle se plaisait à répéter « qu'il faut diversifier l'instruction »; mais elle entend par là une diversité réglée. Elle se retranche de tous les côtés. Point de latin ni de langues étrangères. Peu de lecture : on en recueille plus de mal que de bien; mieux vaut le travail des mains. De l'histoire de France, juste ce qu'il faut « pour ne pas confondre un empereur romain avec un empereur de Chine ou du Japon, un roi d'Angleterre ou d'Espagne avec un roi de Perse ou de Siam ». Quant à l'antiquité, elle doit être tenue en défiance : ses grands traits de générosité et d'héroïsme élèvent trop l'esprit. Ne soyons pas plus sévères qu'il ne convient : c'est le souvenir du *Grand Cyrus* et de toutes les exaltations qu'il avait produites qui pèse sur la raison de Mme de Maintenon. Pour l'histoire nationale, il est juste aussi de

(1) *De l'Éducation des filles*, chap. XI et XII.

se rappeler que l'édit qui l'introduisit dans l'enseignement des collèges date de 1695. Nul doute toutefois que ce ne soit plus là le programme de Fénelon.

C'est dans les œuvres de Mme de Lambert qu'il faut en chercher la tradition (1). Autre chose, il est vrai, est de disserter, comme Mme de Lambert n'a qu'à le faire, et d'appliquer une doctrine, ce qui était le devoir étroit de Mme de Maintenon. Mme de Lambert n'a pas charge d'âmes. Mais, les circonstances de situation mises à part, ses vues appartiennent à un monde, et, comme on dirait aujourd'hui, à un milieu différent. Elles s'appliquent non plus aux jeunes filles de petite noblesse, de noblesse provinciale, pour lesquelles avait été créé Saint-Cyr, mais à ces demoiselles de qualité à qui Fénelon ne refuse pas certains privilèges. De là cette franchise de ton et cette aisance de jugement, qui, dans le mouvement des idées, marquent le progrès, plus sensiblement peut-être encore que le caractère même des programmes de l'enseignement. Aussi discrète que Fénelon à l'égard des œuvres d'imagination, dont elle craint que la lecture « ne mette du faux dans l'esprit », plus rigoureuse même que lui pour Racine, dont elle semble éviter de prononcer le nom, disposée à interdire à sa fille « les spectacles, les représentations passionnées, la musique, la poésie, tout cela étant du train de la volupté », sur le reste, Mme de Lambert se porte en avant et dépasse le maître (2). Personne avant elle, et personne plus résolument qu'elle, n'a relevé le gant jeté à son sexe par Molière. On reprochait à Cervantès d'avoir précipité la décadence de l'Espagne en amollissant les courages par la peinture des ridicules de la chevalerie; Molière lui paraît de même avoir perverti la société française en travestissant sur la scène l'éducation des femmes. Elle l'accuse « d'avoir déplacé la pudeur, d'avoir fait que la honte n'est plus pour les vices et que les femmes ne rougissent plus que de leur savoir, de les avoir, en un mot,

(1) « Vous m'avez appris, écrit-elle à Fénelon, que mes premiers devoirs étaient de travailler à former l'esprit et le cœur de mes enfants... J'ai trouvé dans *Télémaque* les préceptes que j'ai donnés à mes fils, et dans *l'Éducation des filles* les conseils que j'ai donnés à la mienne. »

(2) *Avis d'une mère à sa fille.* — Cf. *Réflexions sur la femme; la Femme ermite; Avis d'une mère à son fils*, édition de 1748.

rejetées dans le désœuvrement, le jeu et le plaisir (1) ». Elle n'admet point que les hommes aient le droit de leur défendre l'application aux lettres et aux arts; c'est un point sur lequel elle ne disconvient pas qu'elle a le sentiment indépendant et mutin (2). Ce qu'elle réclame, d'ailleurs, n'a rien que le bon sens de Molière eût réprouvé, rien dont la raisonnable et charmante *Henriette* eût regardé à se faire honneur. Mme de Lambert traite de l'éducation en moraliste et en femme du monde beaucoup plus qu'en pédagogue. Elle n'a aucun des travers du pédantisme. C'est une mère qui a éprouvé sur elle-même la vertu des conseils qu'elle donne à sa fille (3), et qui voudrait lui inspirer les goûts solides où, dans une vie traversée par des disgrâces de toute nature, elle a trouvé la paix de l'âme et le bonheur. Elle ne recommande point les sciences extraordinaires, elle écarte les sciences abstraites. Les connaissances utiles, c'est-à-dire celles « qui coulent dans les mœurs », voilà ce qu'elle préconise. Elle ne s'opposera donc pas à ce qu'une femme ait de l'inclination pour le latin : c'est l'idiome de l'Église et de l'antiquité; mais il lui suffit qu'elle possède la langue qu'elle doit parler. Elle aime « l'histoire grecque et romaine, qui nourrit le courage par les grandes actions qu'on y voit »; elle exige qu'on sache l'histoire de France : « il n'est pas permis d'ignorer l'histoire de son pays ». En tout sujet,

(1) *Réflexions sur les Femmes ; Lettre au R. P. B***, jésuite, sur Homère.*

(2) « Je n'ai jamais pensé qu'à être ignorée et à demeurer dans le néant où les hommes ont voulu nous réduire... On n'attend rien de nous et l'on ne nous demande que des agréments; on nous quitte du reste... Nous autres femmes, nous ne sommes faites que pour être ignorées... Les hommes nous ont imposé la loi d'être belles et ne nous ont donné que cela à faire... Les hommes, qui ont toujours fait leur partage entre nous avec inégalité et injustice, ont étendu leurs droits et resserré les nôtres... Quand les femmes seraient capables de se donner un mérite solide, il est à craindre que peu d'hommes seraient capables d'en être touchés... Nous ne pouvons faire aucun usage de notre liaison avec les hommes; l'usage les a si bien servis que tout est pour eux et contre nous... Ils ont étouffé notre droit sous la force... Ils ont beau faire : ils n'ôteront point aux femmes la gloire d'avoir formé ce que nous avons eu de plus honnêtes gens dans le temps passé », etc. Ailleurs, s'adressant à son fils avec le juste sentiment du devoir qu'elle a rempli : « J'ai fait ce que j'ai pu pour mettre quelque ordre à nos affaires où l'on ne laisse aux femmes que la gloire de l'économie (elle avait perdu son mari très prématurément). J'ose dire qu'après la perte que nous avons faite, si vous aviez eu une autre mère, vous seriez encore plus à plaindre ».

(3) *Avis d'une mère à sa fille.*

elle veut qu'on donne à la jeune fille « une véritable idée des choses », qu'on l'empêche de céder au préjugé, qu'on l'habitue à penser. Au premier rang parmi les études nécessaires elle range la philosophie, « surtout la nouvelle, si on en est capable ». Mme de Sévigné n'a jamais pardonné à l'abbé de La Mousse, un cartésien zélé, d'avoir fait de Mme de Grignan une si merveilleuse écolière ; elle le rendait responsable des froideurs de sa fille. Elle ne se défie pas moins des moralistes. La sagesse de Montaigne et de Charron l'effraie pour la jeunesse de Pauline. « Je ne voudrais point du tout, disait-elle, qu'elle y mît son petit nez (on sait qu'elle l'avait fort long) ; il est bien matin pour elle ». Mme de Lambert, au contraire : sa règle est que, en fait de religion, il faut céder aux autorités ; mais que, sur toute autre matière, on ne doit recevoir que celle de la raison et de l'évidence : « c'est, à son avis, donner des bornes trop étroites à ses idées que de les enfermer dans celles d'autrui ». La philosophie, ajoute-t-elle, « met de la précision dans l'esprit, démêle les idées, apprend à parler juste ». Pénétrée du goût de l'antiquité, elle en conseille la lecture dans les traductions qui ont cours. Ne s'interdisant rien à elle-même, elle entend ne rien interdire aux autres. « La curiosité, écrit-elle avec profondeur, est une connaissance commencée ». On sent qu'on a franchi le seuil du dix-huitième siècle (1).

Le programme de Rollin nous ramène un peu en arrière. L'étude de la langue latine convient-elle aux filles ? Telle est la première question qu'il se pose, et il la résout, comme Fénelon, sans trop se décider : ce doit être la faveur spéciale d'une élite. Pour le surplus, il s'en tient à la commune mesure : grammaire, arithmétique, histoire, surtout l'histoire ancienne, travail manuel, éducation domestique, lecture de poésies, musique, danse : ces trois derniers exercices toutefois non sans de grandes distinctions et des précautions à l'infini (2). L'abbé de Saint-Pierre,

(1) Du programme de Mme de Lambert on peut rapprocher celui du P. Buffier, un des hôtes les plus assidus de son salon. Voir le *Cours général et particulier des Sciences sur des principes nouveaux et simples, pour former le langage, le cœur et l'esprit*; la *Pratique de la Mémoire artificielle pour apprendre et retenir la chronologie, l'histoire et la géographie*, etc.

(2) *Traité des Études*, liv. I, chap. II, art. 2.

dans sa bonhomie, est plus confiant. Il a horreur des savantes et des coquettes : ce sont, à ses yeux, des pestes. Il ne soutient donc pas l'étude du latin ; il préfère donner « aux arts de femme, comme filer, broder, coudre, faire de la tapisserie », le temps qu'on y consacrerait sans grand profit. Mais il fait cas de la lecture pour ouvrir l'esprit. Dès l'âge de neuf à dix ans il estime qu'on peut mettre entre les mains des filles des histoires de leur pays, et leur enseigner les éléments de géographie, les lois de police, les principales lois civiles, quelques notions sur les diverses professions, ce qui leur permettra plus tard d'entendre avec plaisir ce que leur diront les hommes et de s'intéresser aux travaux de leur mari. A quinze ans, son élève prendra connaissance des gazettes, et on lui expliquera les nouvelles publiques ; en même temps, on l'initiera à l'histoire du monde par l'étude de la chronologie universelle et des grandes époques de l'humanité. A ces diverses connaissances, qui n'ont de particulier que la forme piquante sous laquelle il les présente, et à toutes celles qu'acceptait la pédagogie établie, arithmétique appliquée à l'économie, jurisprudence, etc., l'abbé de Saint-Pierre ajoute quelque chose de vraiment nouveau. Il désire qu'on apprenne aux jeunes filles « un peu d'astronomie, pour pouvoir faire usage de l'almanach, pour savoir comment se font les éclipses, ce que ce peut être que les comètes, les impostures des diseurs et des diseuses de bonne aventure ; un peu de connaissance de la machine du corps des animaux, de la nutrition et de l'économie de cette machine, pour admirer la grande sagesse et la grande puissance de l'Être bienfaisant qui l'a composée ; quelque chose sur les causes de plusieurs effets naturels, comme de la pluie, de la grêle, de la neige, du tonnerre, des songes, des impostures des prétendus sorciers ou magiciens (1). » C'est la première apparition de la science (2).

---

(1) *Projet pour perfectionner l'éducation des filles*, sixième moyen.

(2) Consulter la série entière des projets de l'abbé de Saint-Pierre sur les questions d'éducation : *Projet pour perfectionner l'éducation* (1728). — *Projet pour perfectionner l'éducation domestique des princes et des grands seigneurs* (1730). — *Projet pour perfectionner l'éducation des filles* (1730). — *Observations sur le dessein d'établir un Bureau perpétuel pour perfectionner l'éducation publique des enfants dans les collèges et dans les couvents* (1730). — *Projet pour multiplier les collèges de filles* (1730).

Bientôt tous les esprits s'y portent avec ardeur. Tandis qu'à l'étranger on relève le nom de toutes les femmes qui, depuis le treizième siècle, ont mérité le titre de *docteur* (1), en France, la docte Uranie (Mme du Châtelet) publie ses *Institutions de Physique* et sa traduction des *Principes de Newton*. J.-J. Rousseau, Bernardin de Saint-Pierre ont mis la botanique à la mode. A côté des leçons de grammaire et de ménage, on introduit ce que, de ce moment, on appelle les *leçons de choses* (2). Le programme devient tout à la fois plus substantiel et plus souple, bien qu'un peu confus, comme il était inévitable. C'est en vain que l'auteur d'*Émile* se jette au travers du courant, et met la mère de *Sophie* en garde contre les livres. Les jeunes filles ont leurs *classiques*. On en dresse la liste, liste riche et variée (3). Dans l'ordre des sciences s'y trouvent, outre les résumés élémentaires qui étaient répandus au dix-huitième siècle (Dictionnaires de physique, de botanique et de chimie), une *Histoire du ciel* de l'abbé Pluche et *les Mondes* de Fontenelle. L'histoire compte treize auteurs principaux, parmi lesquels Plutarque, Rollin, Hume et Robertson; on recommande, en outre, les *Mémoires* les plus estimés. L'antiquité païenne est représentée par « les meilleures traductions d'Homère, de Virgile et d'Horace », et par Ovide (les *Métamorphoses*), Cicéron (les *Offices*), Sénèque (les *Épîtres*). Pour l'étude de la grammaire, de la rhétorique et de la poésie, on joint les traités techniques aux œuvres des maîtres : la *Grammaire* de Restaut, les *Principes de syntaxe* et les *Synonymes* de l'abbé Girard, le *Cours des Belles-Lettres* de Le Batteux, aux sermons de Bourdaloue et de Massillon, aux oraisons funèbres de Fléchier et de Bossuet, aux lettres de Mme de Sévigné, aux discours de Fontenelle, « à nos meilleurs théâtres ». L'*Art poétique* de Boileau a sa place à part. Montaigne, La Rochefoucauld, Nicole, La Bruyère, Duclos, sont indiqués pour la morale comme les livres de chevet. Le choix des traités d'éducation dénote un sens plus délicat

(1) Voir dans les *Acta eruditorum* de Leipzig, ann. 1724, p. 239, la Dissertation intitulée: *Bitisia Gozzadina, seu de Mulierum Doctoratu.*

(2) *Conversations d'Émilie.* — *L'Ami des femmes*, 1758. — *Essai sur l'éducation des demoiselles*, par Mme de P..., 1769.

(3) Nous empruntons cette liste au plan d'études de Mme de Miremont.

et plus sûr : Port-Royal et Fénelon occupent le premier rang avec Locke et Rollin ; viennent ensuite Mme de Maintenon et Mme de Lambert, qui avaient bien des droits à ce témoignage. Les interprètes de la religion sont pris en dehors de tout esprit de système : on s'en rapporte à Fénelon *(De l'existence de Dieu)*, à Duguet *(l'Ouvrage des six jours)*, à Fleury (les *Mœurs des Israélites* et les *Mœurs des Chrétiens*), à Bossuet (le *Catéchisme sur les Fêtes*). Des auteurs contemporains, rien ou peu de chose : avec Duclos, d'Alembert seul est cité pour ses *Mélanges de Littérature et de philosophie*, entre Saint-Lambert et Thomson. Le catalogue est plus libéral pour les étrangers. Les poèmes de Gessner sont mentionnés à côté des fables de La Fontaine ; deux recueils du temps, le *Spectateur Français* et le *Spectateur Anglais*, sont signalés concurremment. Enfin on autorise les œuvres romanesques que les pédagogues du dix-septième siècle proscrivaient avec tant de sévérité, — « le bonheur des femmes n'ayant rien de plus contraire qu'une imagination vive et trop allumée (1), » — pourvu que le roman repose sur un fond historique. Cette sorte de bibliothèque scolaire des jeunes filles, un peu naïvement composée sans doute, et déjà si vaste, si on la compare à celle qu'acceptaient les premiers champions de l'éducation des femmes, était encore complétée, dans la suite, par la *Bibliothèque des Dames*. Destinée à soutenir et à parfaire les premières études, la *Bibliothèque des Dames* (2) ne comprenait pas moins de dix séries ou classes d'ouvrages : voyages, histoire, belles-lettres, théâtre, romans, morale, mathématiques, physique, astronomie, histoire naturelle, beaux-arts. Rien n'y est omis de ce qui peut contribuer au développement ou à l'ornement de l'esprit. Il ne s'agit plus des éléments d'une instruction générale. En même temps que la culture littéraire est l'objet des perfectionnements les plus délicats, l'étude des sciences est poussée à un degré d'élévation et d'étendue où, à cette époque assurément, il n'était pas donné à tous les hommes d'atteindre. Certains traités sont signés des noms de Parmentier et de Fourcroy.

Nous touchons aux dangers de l'éducation encyclopédique.

---

(1) Mme de Lambert, *Avis d'une mère à sa fille*.

(2) Voir plus haut, p. 507.

Mme de Genlis en est la personnification. A douze ans, elle n'ignore rien de ce que l'on peut savoir ; en outre, elle joue la comédie, elle peint, elle manie les instruments de musique les plus divers, surtout la harpe, dont elle touche supérieurement. Le mariage ne ralentit pas son zèle. La bibliothèque du château lui passe tout entière par les mains. Entre temps, elle se met au courant des travaux des différents métiers, fait la cuisine, botanise, lève des plans, dresse des projets d'architecture, repasse avec un chirurgien de l'endroit son ostéologie, apprend à saigner, donne aux paysans des soins qu'elle paie, il est vrai, pour s'assurer une clientèle. Son programme d'enseignement n'a pas de limites. Elle est pour le latin, sans toutefois en juger la connaissance indispensable. Elle fait une large part aux langues vivantes : à Saint-Leu, ses élèves jardinent en allemand, dînent en anglais, soupent en italien (1). En même temps, elle invente des appareils de gymnastique: poulies, hottes, lits de bois, souliers de plomb. Rien ne la prend au dépourvu, rien ne coûte à sa plume trop facile ; elle est universelle (2). Institutrice des filles, puis des fils du duc de Chartres, on lui demande un projet d'école rurale pour les enfants de la campagne, et elle le fournit. Son *Cours complet d'Éducation* prend aux yeux des contemporains les proportions d'un monument. « Pour exécuter un si bel ouvrage, écrit Grimm, il ne fallait pas moins que l'esprit de Locke, le génie de Rousseau, l'âme de Fénelon et la naïveté de Gessner. » Nous sommes loin des réserves de Fénelon et de cette pudeur qu'après lui Mme de Lambert recommandait à sa fille, comme la condition et la parure du savoir chez les femmes.

Avec Mme Campan, nous rentrons dans la mesure (3). Si les règles de la première organisation de la Maison de la Légion d'honneur d'Écouen rappellent, sur quelques points, celles de

(1) Sainte-Beuve, *Causeries du Lundi*, t. III. — « Je donnai à mes jeunes princesses, dit Mme de Genlis elle-même, une femme de chambre anglaise et une autre qui savait l'italien; de sorte qu'à cinq ans, elles entendaient trois langues et parlaient parfaitement bien anglais et français. » *Mémoires*, p. 184.

(2) Voir *Adèle et Théodore ou Lettres sur l'Education*.

(3) *Lettre au comte de L....*

Saint-Cyr, l'enseignement est plus ferme et mieux équilibré (1). La cosmographie et la botanique usuelle font pendant à la géographie et à l'histoire. Napoléon avait mis la main aux programmes, une main un peu rude, mais sûre en plus d'un point (2) ; et les principes une fois posés, il avait laissé Mme Cam-

(1) « Le but de ces éducations, écrivait Mme Campan à l'empereur, doit être porté : 1° vers les vertus domestiques ; 2° vers l'enseignement, à un tel degré de perfection, pour la connaissance de la langue, des calculs, de l'histoire, de l'écriture, de la géographie, que toutes les élèves soient assurées du bonheur de pouvoir instruire elles-mêmes leurs filles. L'éducation publique pour les femmes finira par devenir l'éducation maternelle. » (Lettre inédite du 20 octobre 1809)— L'histoire embrassait l'histoire sainte et l'histoire profane ; à l'étude de la langue française était jointe celle de l'anglais et de l'italien ; au calcul, le grand-chancelier de Lacépède avait ajouté (7 avril 1808) le système décimal et la nomenclature des nouveaux poids et mesures, qu'on commençait à peine à enseigner dans les collèges ; la géographie mathématique faisait partie de la géographie. Le programme comprenait enfin les arts d'agrément : dessin, peinture, musique, danse.

(2) Voici comment Napoléon avait jeté, en quelque sorte, les bases du programme d'Écouen : « L'emploi et la distribution du temps, écrivait-il de Finkenstein au grand-chancelier (15 mai 1809), sont des objets qui exigent principalement votre attention... Je n'ai attaché qu'une importance médiocre aux institutions religieuses de Fontainebleau (école militaire), et je n'ai prescrit que tout juste ce qu'il fallait pour les lycées. C'est tout le contraire pour l'institution d'Écouen. Il faut que les élèves fassent chaque jour des prières régulières, entendent la messe et reçoivent des leçons sur le catéchisme. Cette partie de l'éducation est celle qui doit être la plus soignée. Il faut ensuite apprendre aux élèves à chiffrer, à écrire, les principes de leur langue, afin qu'elles sachent l'orthographe. Il faut leur apprendre un peu de géographie et d'histoire, mais bien se garder de leur montrer ni le latin, ni aucune langue étrangère. On peut enseigner aux plus âgées un peu de botanique et leur faire un léger cours de physique et d'histoire naturelle, et encore tout cela peut-il avoir des inconvénients. Il faut se borner, en physique, à ce qui est nécessaire pour prévenir une crasse ignorance et une stupide superstition, et s'en tenir aux faits, sans raisonnements, qui tiennent directement ou indirectement aux causes premières. On examinera s'il serait possible de donner à celles qui sont parvenues à une certaine classe une masse pour leur habillement. Elles pourraient s'accoutumer à l'économie, à calculer la valeur des choses et à compter avec elles-mêmes. Mais, en général, il faut les occuper toutes, pendant les trois quarts de la journée, à des ouvrages manuels : elles doivent savoir faire des bas, des chemises, des broderies, enfin toute espèce d'ouvrage de femme... Je ne sais s'il y a possibilité de leur montrer un peu de médecine et de pharmacie, du moins de cette espèce de médecine qui est du ressort d'une garde-malade. Il serait bon aussi qu'elles sussent un peu de cette partie de la cuisine qu'on appelle l'*office*... Je n'oserais plus, comme j'ai essayé pour Fontainebleau, prétendre leur faire faire la cuisine ; j'aurais trop de monde contre moi ; mais on peut leur faire préparer leur dessert, et ce qu'on voudrait leur donner, soit pour leur goûter, soit pour leurs jours de récréation. Je les dispense de la cuisine, mais non pas de faire elles-mêmes leur pain.

pan en faire l'intelligente et large application. C'est, au fond, l'esprit du dix-huitième siècle qui prévaut dans ce qu'il a de conforme au vœu de la sagesse sociale et à la loi de la raison.

La nécessité de donner aux facultés de la jeune fille une nourriture solide, en même temps qu'un développement harmonieux, est énergiquement soutenue par l'école moderne. Avec plus de grâce que de bon sens, Joubert avait dit : « Rien de trop terrestre et de trop matériel ne doit occuper les jeunes filles. Il ne faut, entre leurs mains, que des matières légères... Elles ressemblent à l'imagination et ne doivent qu'effleurer comme elle. » Mme Necker de Saussure rejette de très haut « cet assortiment de toutes petites connaissances », et Mme de Rémusat ne voit aucune raison de traiter l'éducation des filles moins sérieusement que celle des garçons.

Cette règle est devenue celle des programmes d'études élaborés depuis cinquante ans. Nous l'avons vue apparaître, dès 1835, dans les règlements des examens des maîtresses d'institution. Elle se retrouve à la fois dans les cours de la Sorbonne et dans les écrits de ceux qui combattaient l'institution (1). Elle est la base du plan délibéré par la *Société pour l'examen des questions d'en-*

L'avantage de tout cela est qu'on les exerce à tout ce qu'elles peuvent être appelées à faire, et qu'on trouve l'emploi naturel de leur temps en choses solides et utiles. Il faut que leurs appartements soient meublés du travail de leurs mains, qu'elles fassent elles-mêmes leurs chemises, leurs bas, leurs robes, leurs coiffures. Tout cela est une grande affaire dans mon opinion. Il faut dans cette matière aller jusqu'auprès du ridicule. Je veux faire de ces jeunes filles des femmes utiles, certain que j'en ferai par là des femmes agréables. Je ne veux pas chercher à en faire des femmes agréables, parce que j'en ferais des petites-maîtresses. On sait se mettre, quand on fait soi-même ses robes: dès lors on se met avec grâce. La danse est nécessaire à la santé des élèves; mais il faut un genre de danse spécial, et qui ne soit pas une danse d'opéra. J'accorde aussi la musique, mais la musique vocale seulement... Si l'on me dit que l'établissement ne jouit pas d'une grande vogue, je réponds que c'est ce que je désire, parce que mon opinion est que, de toutes les éducations, la meilleure est celle des mères; parce que mon intention est principalement de venir au secours de celles des jeunes filles qui ont perdu leurs mères, et dont les parents sont pauvres...; qu'enfin si ces jeunes personnes, retournant dans leurs provinces, y jouissent de la réputation de bonnes femmes, j'ai complètement atteint mon but, et je suis assuré que l'établissement arrivera à la plus solide, à la plus haute réputation. » Voir A. Thiers, *Histoire du Consulat et de l'Empire*, t. VII, liv. XXVI, p. 427.

(1) Mgr Dupanloup, *Femmes savantes et Femmes studieuses*.

seignement secondaire et de celui que s'est fait le collège Sévigné. Les pays où l'éducation des filles est le plus en honneur n'en ont pas d'autre. Religion, morale, langue nationale et langues vivantes, littérature ancienne et littérature moderne, histoire, géographie, arithmétique, éléments de géométrie, sciences physiques et naturelles, économie domestique et droit usuel, dessin, musique, gymnastique : tel est l'ensemble des connaissances, plus ou moins développées suivant le degré de leur utilité, qui, chez tous les peuples dont nous sommes entourés, constituent le seul fond commun. La loi du 21 décembre 1880 n'a fait que l'adopter.

III

Nous arrivons à la troisième question que nous nous sommes proposé d'examiner ici, à celle qui touche à la direction même des études. Quel est l'objet propre de l'éducation des filles, et, pour répondre à leur destination naturelle, quels en doivent être la règle et l'esprit ?

C'est ici surtout peut-être qu'il convient de recueillir le témoignage des femmes elles-mêmes, c'est-à-dire des juges tout à la fois les plus autorisés et les plus intéressés.

La théorie de l'égalité absolue des sexes devant l'instruction n'est pas nouvelle.

Le moyen âge a été généralement peu équitable pour la femme. Dans les sermons comme dans les fabliaux, on ne lui reconnaît guère que des défauts, et on lui attribue les pires de tous, les défauts des faibles : l'esprit de ruse et de perfidie. C'est un être inférieur dont l'âme ne pèse pas dans la balance de Dieu le même poids que celle de l'homme (1). Toute la littérature gauloise vit sur ce fonds. Au quatorzième siècle, un jurisconsulte italien, François de Barberino, soutenait qu'il n'est pas nécessaire

(1) C. Lenient, *De la Satire en France au moyen âge*, chap. v et xxii. — Dans un opuscule imprimé en 1641, mais inspiré de la même doctrine, Simon Gadie, docteur en théologie, établit que les femmes n'étant pas hommes, le Christ n'est pas mort pour elles, et que, conséquemment, elles ne peuvent être sauvées : « Mulieres scilicet non esse homines, Christum ergo pro iis non esse passum, nec eas salvari. » Il faut ajouter que, dans une deuxième partie du même livret, l'auteur se réfute lui-même victorieusement. — Voir E. Deschanel, *le Mal et le Bien qu'on a dit des femmes*, p. 73.

d'apprendre aux jeunes filles même à lire. Savoir coudre, filer, faire des bourses, travailler, en un mot, des mains, voilà, selon lui, ce qui leur convient (1). Chrysale ne dira pas mieux (2). Des philosophes, Gilles de Rome au premier rang, prennent leur défense. Les femmes elles-mêmes n'étaient pas sans protester. Christine de Pisan consacre un chapitre de sa *Cité des Dames* à réfuter « ceux qui dient qu'il n'est pas bon que les filles apprennent lettres » ; et sa voix a de l'écho : aux médisances des *Cent Nouvelles* (3) répondait une apologie en deux mille vers (4).

Mais c'est surtout du mouvement de la Renaissance que date la réhabilitation des femmes. On recueille leurs dits et leurs gestes; on écrit leurs vies (5); on entreprend de prouver que l'homme leur est inférieur, bien loin de l'emporter sur elles en rien. C'est le sujet d'une série de lettres de Marguerite de Valois, et d'un plaidoyer de Corneille Agrippa. Marguerite se joue; Agrippa argumente, et ses raisonnements ne sont pas toujours du meilleur goût ni d'une solidité irréfutable. Il les emprunte sans grand discernement à la Bible et à la physiologie, à ce qu'il appelle la physique, à la cabalistique et à la théologie. Dans la création, c'est Ève, la femme, tirée de la côte de l'homme, qui représente la vie, la force, la beauté; dans l'histoire, c'est à elle qu'appartiennent la sagesse et la prévoyance : témoin les prophétesses. Si grands qu'aient été les services de certains hommes, il n'en est pas pour lesquels on ne puisse leur opposer de plus grands services rendus par les femmes. Il est même plus d'un pays où ce sont elles qui dirigent l'agriculture, l'architecture, le

(1) *Du Gouvernement et du Costume des femmes.* — Voir, sur l'auteur, un article de M. Delécluze, *Revue française*, août 1838, p. 110. — Cf. *L'Éducation des Femmes*, par M. Charles Jourdain, de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, fragment lu dans la séance publique annuelle des cinq Académies, le 25 octobre 1871.

(2) « Puer bibens vinum et mulier loquens latinum nunquam facient finem bonum. » Cette sentence du jurisconsulte Accurse avait cours comme un proverbe.

(3) Voir également les *Quinze Joies du mariage* et le *Blason des dames*.

(4) *Le Champion des Dames*, poème de Martin Franc, chanoine de Lausanne, ancien secrétaire du pape Félix V.

(5) Boccace, *Le Labyrinthe d'amour; Des Femmes illustres;* — Brantôme *Vies des Dames illustres.*

négoce, la guerre, les délibérations d'État. Aujourd'hui surtout, si elles n'étaient pas empêchées par toutes les lois qui enchaînent leur liberté, combien ne s'élèveraient-elles pas au-dessus des hommes dans les choses de l'esprit et de l'érudition? Conservatrices et propagatrices de l'humanité, elles en sont en même temps la lumière. On le voit, Agrippa (1), qui avait dédié son livre à la tante de Charles-Quint, régente des Pays-Bas, ne s'interdit pas les exagérations de la chevalerie. Les esprits sages ne se laissent pas emporter si haut. Il suffit à Erasme (2) et à Vivès (3) d'établir qu'il y a lieu « d'élever la femme », au double sens du mot, « qu'une solide éducation n'a jamais perverti aucune âme, tandis qu'elle en a sauvé plusieurs de la contagion du vice ». Mais l'opinion, exaltée par la galanterie, ne se satisfait pas à ce prix. C'est décidément la supériorité de nature qui est accordée aux femmes. Bien plus, sous cette éducation qui leur est offerte, on craint quelque supercherie. « Quand je les vois attachées à la rhétorique, à la judiciaire, à la logique et semblables drogueries, si vaines et si inutiles à leur besoin, dit Montaigne, — qui, au fond, d'ailleurs, ne s'y trompe pas, — j'entre en crainte que les hommes qui le leur conseillent le fassent pour avoir droit de les régenter sous ce titre. Qu'elles fassent valoir leurs propres et naturelles ressources. C'est grande simplesse d'estouffer cette clarté pour luire d'une lumière empruntée (4). »

Au dix-septième siècle, la discussion change de caractère. Il ne s'agit plus de précellence. On ne poursuit plus que l'égalité. Et c'est la fille adoptive de Montaigne, Mlle de Gournay, qui, suivant

(1) Henrici Cornelii Agrippæ ab Nettesheym, *De Nobilitate et Præcellentiâ feminini sexûs ejusdemque supra virilem eminentiâ libellus* (1509).

(2) *De l'Institution du Mariage chrétien.*

(3) *De l'Éducation de la femme chrétienne.* — Cf. *De l'Éducation des jeunes garçons et des jeunes filles de qualité.*

(4) *Essais*, 3. — C'est dans le même sentiment que G. Naudé dit, dans le *Mascurat* : « Tout le blâme qu'on donne à celles qui sont savantes sera attribué à la crainte qu'ont les hommes qu'elles les surmontent quelque jour. » *Jugement de tout ce qui a été imprimé contre le cardinal Mazarin, depuis le sixième janvier jusques à la déclaration du premier avril mil six cent quarante-neuf*, in-4°, 1650, ouvrage ordinairement désigné sous le nom de *Mascurat*, parce que Mascurat est un des interlocuteurs du dialogue ouvert par Saint-Ange (Naudé) sur la question.

le mot d'un contemporain, mène le chœur. « La plupart de ceux qui prennent la cause des femmes contre cette orgueilleuse préférence que les hommes s'attribuent, dit-elle, lui rendent le change entier, renvoyant la préférence vers elles. Moi qui fuis toute extrémité, je me contente de les égaler aux hommes, la nature s'opposant pour ce regard autant à la supériorité qu'à l'infériorité. » C'est le point de vue auquel elle se place dans *l'Égalité des hommes et des femmes* et dans *le Grief des Dames* (1), deux traités dont, malgré les archaïsmes, le tour est resté agréable. Son « grief », c'est que l'on ose dire que la femme manque « de la dignité, de la suffisance, du tempérament nécessaires, pour être élevée tout comme l'homme », et qu'on lui constitue « pour seule félicité, pour vertus souveraines et seules : ignorer, faire le sot et servir ». Elle en appelle, sur les mérites et les aptitudes de son sexe, au témoignage des philosophes de l'antiquité grecque et latine, au patronage des Pères de l'Église, à « l'autorité de Dieu même ». Elle entend « prendre la plume dans les gazettes et dire son mot dans les conférences, à l'encontre de ces bruyants vautours qui font piaffe de ne jamais s'amuser à lire un écrit ou à entendre un discours de femmes (2) ».

Ainsi posée, la revendication, au fond, n'intéressait guère que les cercles et les ruelles. C'est sa propre cause que défend Mlle de Gournay, la sienne et celle de quelques privilégiées, celle de l'*Emilie* de Saint-Évremond, « *de la femme qui ne se trouve point* (3) ». La controverse ne pouvait manquer d'être poussée. Elle prend un ton plus ferme avec une amie de

(1) *L'Ombre de la Damoiselle de Gournay*, œuvre composée de mélanges; Paris, 1626, p. 445.

(2) *Id.*, p. 556. — Cf. *De l'Éducation des enfants de France, id.*, p. 1. — Voir *L'honneste femme*, par le sieur Dubosq (1635) et *L'honneste fille*, par le sieur de Grenaille (1639).

(3) *L'idée de la femme qui ne se trouve point et qui ne se trouvera jamais.* La conclusion de la dissertation mérite d'être relevée dans le sujet qui nous occupe : « ... Voilà le portrait de la femme qui ne se trouve point, si on peut faire le portrait d'une chose qui n'est pas. C'est plutôt l'idée d'une personne accomplie. Je ne l'ai point voulu chercher parmi les hommes, parce qu'il manque toujours à leur commerce je ne sais quelle douceur qu'on rencontre en celui des femmes, et j'ai cru moins impossible de trouver dans une femme la plus forte et la plus saine raison des hommes que dans un homme les charmes et les agréments naturels aux femmes. »

Mlle de Gournay, une érudite hollandaise, — presque aussi célèbre que la reine Christine de Suède, une correspondante autorisée de Spanheim, Huyghens, Saumaise, Gassendi, Voet, Balzac, Mersenne, Conrart, — Anne-Marie Schurman, dont les traités, écrits en hébreu, en grec, en latin, en français, atteignirent de son temps trois éditions (1). Dans sa thèse, une vraie thèse, rédigée en latin, suivant toutes les règles, avec arguments intrinsèques et extrinsèques, majeures, mineures et conclusions, objections et répliques, Anne-Marie Schurman se propose de démontrer que l'intelligence n'a pas de sexe, que la femme est capable des mêmes efforts que l'homme, qu'aucune loi divine ne lui interdit de développer ses facultés, qu'on ne peut, conséquemment, lui en disputer le complet exercice et l'application à toutes les formes de l'activité humaine. Elle n'y met que trois conditions : de l'esprit, un peu de bien et beaucoup de loisirs; et ces conditions, qu'elle souhaite à toutes ses pareilles, elle les remplit elle-même. Ce qui lui manque, ce qui du moins fait défaut dans sa dissertation savante et serrée, c'est la grâce. Aux témoignages qu'elle accumule, la jeune érudite a voulu ajouter, comme surcroît de preuves, son propre exemple : l'opuscule pourrait être signé d'un homme (2).

Restait à déterminer l'emploi de cette science acquise et l'usage de ces talents ? C'est à l'agrément de la vie surtout que songeaient Mlles de Gournay et Anne-Marie Schurman. Elles auraient applaudi Molière. Il leur suffit d'avoir des *clartés de tout*, pour en jouir (3).

---

(1) *Nobilissimæ virginis Annæ Mariæ A'Schurman Opuscula Hebræa, Græca, Latina, Gallica, prosaica et metrica.* Editio tertia auctior et emendatior. 1652. Les deux premières éditions sont de 1648 et de 1650. Une quatrième a été publiée en 1754. On en fait encore des traductions au dix-huitième siècle. Voici dans quels termes Naudé parle de Mlle Schurman dans le *Mascurat* (pag. 71-72) : « Le mesme peut se dire aussi de ce miracle de nos jours, Mlle Anne-Marie de Schurman, qui n'excelle pas moins sur toutes les femmes savantes que les deux Scaliger ont fait tous les hommes doctes. »

(2) Le titre de la thèse est celui-ci : *Problema praticum num feminæ christianæ conveniat studium litterarum ?* Mlle Schurman reprend la question avec ou contre quelques-uns de ses amis dans un certain nombre de lettres adressées à André Rivet, à Saumaise, à Spanheim et à Mlle de Gournay elle-même. La thèse avait paru pour la première fois sous ce titre expressif : *De ingenii muliebris ad doctrinam et meliores litteras aptitudine* ; Leyde, 1641 ; opuscule traduit en 1646 par Guillaume Colletet.

(3) Il n'y a pas à chercher l'opinion du dix-septième siècle dans la *Satire*

Mais autour d'elles l'ambition a gagné les esprits. On revendique l'instruction, non plus comme une concession, mais comme un droit, non plus comme un ornement légitime et nécessaire, mais comme un moyen de disputer à l'homme les fonctions de la vie sociale. Chose piquante, c'est un homme qui se fait le patron de la cause, — Poullain de la Barre, un théologien que la révocation de l'édit de Nantes devait plus tard fixer à Genève. Détail non moins notable, ses *Discours et Entretiens*, plusieurs fois réimprimés en vingt ans, parurent pour la première (26 juillet 1673) moins de dix-huit mois après la représentation des *Femmes savantes*, et alors que la cendre de Molière était à peine refroidie (1). Sa proposition est la même que celle de Mlle de Gournay. Il considère qu'à égalité de nature il doit y avoir égalité d'éducation; que, si la coutume en a décidé autrement, c'est la faute du vulgaire, qui commet bien d'autres erreurs, peut-être aussi celle des savants, qui veulent se conserver le privilège du savoir (2); et ses raisonnements, sur plus d'un point, touchent juste. Il s'élève notamment à des considérations assez hautes, lorsqu'il explique qu'il n'est pas pour l'intelligence humaine de jouissance plus grande que celle de connaître, et de connaissance à la fois plus nécessaire et plus digne pour l'homme que celle de soi-même. Il est plein de verve, mais d'une verve discrète et aimable, lorsqu'il soutient que la plupart des défauts

---

des Femmes de Boileau ni dans l'*Apologie des Femmes* de Perrault: l'une n'est qu'une imitation de Juvénal, avec quelques allusions contemporaines, généralement forcées et peu heureuses; l'autre, une œuvre de polémique personnelle, où le morceau capital est la préface. — Malebranche (*Recherche de la Vérité*, 2e partie, chap. I), après avoir établi que, « pour l'ordinaire les femmes sont incapables de pénétrer les vérités un peu difficiles à découvrir », ajoute: « Il y a des femmes savantes, des femmes courageuses, des femmes capables de tout... Quand nous attribuons quelques défauts à un sexe, nous ne l'entendons que pour l'ordinaire, en supposant toujours qu'il n'y a point de règle sans exception. » — Bossuet ne faisait que céder à un mouvement d'impatience provoqué par la coquetterie et la vanité des femmes, lorsqu'il leur rappelait qu'après tout elles sortent « d'un os complémentaire de l'homme ».

(1) *De l'Égalité des deux sexes*, Discours physique et moral où l'on voit l'importance de se défaire des préjugés; Paris, 1673, 1691. — *De l'éducation des dames pour la conduite de l'esprit dans les sciences et dans les mœurs.* Entretiens; Paris, 1679.

(2) Voir le *Mascurat*, p. 68.

Mlle de Gournay, une érudite hollandaise, — presque aussi célèbre que la reine Christine de Suède, une correspondante autorisée de Spanheim, Huyghens, Saumaise, Gassendi, Voet, Balzac, Mersenne, Conrart, — Anne-Marie Schurman, dont les traités, écrits en hébreu, en grec, en latin, en français, atteignirent de son temps trois éditions (1). Dans sa thèse, une vraie thèse, rédigée en latin, suivant toutes les règles, avec arguments intrinsèques et extrinsèques, majeures, mineures et conclusions, objections et répliques, Anne-Marie Schurman se propose de démontrer que l'intelligence n'a pas de sexe, que la femme est capable des mêmes efforts que l'homme, qu'aucune loi divine ne lui interdit de développer ses facultés, qu'on ne peut, conséquemment, lui en disputer le complet exercice et l'application à toutes les formes de l'activité humaine. Elle n'y met que trois conditions : de l'esprit, un peu de bien et beaucoup de loisirs; et ces conditions, qu'elle souhaite à toutes ses pareilles, elle les remplit elle-même. Ce qui lui manque, ce qui du moins fait défaut dans sa dissertation savante et serrée, c'est la grâce. Aux témoignages qu'elle accumule, la jeune érudite a voulu ajouter, comme surcroît de preuves, son propre exemple : l'opuscule pourrait être signé d'un homme (2).

Restait à déterminer l'emploi de cette science acquise et l'usage de ces talents ? C'est à l'agrément de la vie surtout que songeaient Mlles de Gournay et Anne-Marie Schurman. Elles auraient applaudi Molière. Il leur suffit d'avoir des *clartés de tout*, pour en jouir (3).

---

(1) *Nobilissimæ virginis Annæ Mariæ A'Schurman Opuscula Hebræa, Græca, Latina, Gallica, prosaica et metrica.* Editio tertia auctior et emendatior, 1652. Les deux premières éditions sont de 1648 et de 1650. Une quatrième a été publiée en 1754. On en fait encore des traductions au dix-huitième siècle. Voici dans quels termes Naudé parle de Mlle Schurman dans le *Mascurat* (pag. 71-72) : « Le mesme peut se dire aussi de ce miracle de nos jours, Mlle Anne-Marie de Schurman, qui n'excelle pas moins sur toutes les femmes savantes que les deux Scaliger ont fait tous les hommes doctes. »

(2) Le titre de la thèse est celui-ci : *Problema praticum num feminæ christianæ conveniat studium litterarum ?* Mlle Schurman reprend la question avec ou contre quelques-uns de ses amis dans un certain nombre de lettres adressées à André Rivet, à Saumaise, à Spanheim et à Mlle de Gournay elle-même. La thèse avait paru pour la première fois sous ce titre expressif : *De ingenii muliebris ad doctrinam et meliores litteras aptitudine* ; Leyde, 1641 ; opuscule traduit en 1646 par Guillaume Colletet.

(3) Il n'y a pas à chercher l'opinion du dix-septième siècle dans la *Satire*

Mais autour d'elles l'ambition a gagné les esprits. On revendique l'instruction, non plus comme une concession, mais comme un droit, non plus comme un ornement légitime et nécessaire, mais comme un moyen de disputer à l'homme les fonctions de la vie sociale. Chose piquante, c'est un homme qui se fait le patron de la cause, — Poullain de la Barre, un théologien que la révocation de l'édit de Nantes devait plus tard fixer à Genève. Détail non moins notable, ses *Discours et Entretiens*, plusieurs fois réimprimés en vingt ans, parurent pour la première (26 juillet 1673) moins de dix-huit mois après la représentation des *Femmes savantes*, et alors que la cendre de Molière était à peine refroidie (1). Sa proposition est la même que celle de Mlle de Gournay. Il considère qu'à égalité de nature il doit y avoir égalité d'éducation; que, si la coutume en a décidé autrement, c'est la faute du vulgaire, qui commet bien d'autres erreurs, peut-être aussi celle des savants, qui veulent se conserver le privilège du savoir (2); et ses raisonnements, sur plus d'un point, touchent juste. Il s'élève notamment à des considérations assez hautes, lorsqu'il explique qu'il n'est pas pour l'intelligence humaine de jouissance plus grande que celle de connaître, et de connaissance à la fois plus nécessaire et plus digne pour l'homme que celle de soi-même. Il est plein de verve, mais d'une verve discrète et aimable, lorsqu'il soutient que la plupart des défauts

---

des Femmes de Boileau ni dans l'*Apologie des Femmes* de Perrault: l'une n'est qu'une imitation de Juvénal, avec quelques allusions contemporaines, généralement forcées et peu heureuses; l'autre, une œuvre de polémique personnelle, où le morceau capital est la préface. — Malebranche (*Recherche de la Vérité*, 2e partie, chap. I), après avoir établi que, « pour l'ordinaire les femmes sont incapables de pénétrer les vérités un peu difficiles à découvrir », ajoute: « Il y a des femmes savantes, des femmes courageuses, des femmes capables de tout... Quand nous attribuons quelques défauts à un sexe, nous ne l'entendons que pour l'ordinaire, en supposant toujours qu'il n'y a point de règle sans exception. » — Bossuet ne faisait que céder à un mouvement d'impatience provoqué par la coquetterie et la vanité des femmes, lorsqu'il leur rappelait qu'après tout elles sortent « d'un os complémentaire de l'homme ».

(1) *De l'Égalité des deux sexes*, Discours physique et moral où l'on voit l'importance de se défaire des préjugés; Paris, 1673, 1691. — *De l'éducation des dames pour la conduite de l'esprit dans les sciences et dans les mœurs.* Entretiens; Paris, 1679.

(2) Voir le *Mascurat*, p. 68.

des femmes, — timidité, babil, inconstance, parcimonie, artifice, — ne sont que les effets de l'éducation des couvents. Il ne se borne pas, d'ailleurs, à développer des observations générales de moraliste généreux et avisé. Il a, en matière d'éducation proprement dite, des aperçus originaux, des idées neuves. Mme de Lambert, qui pratiquait ses traités, leur a fait plus d'un emprunt. A la veille de la querelle des anciens et des modernes, prenant en main la cause des modernes avant Perrault, il s'efforce de prouver qu'il n'est pas impossible d'acquérir les plus belles connaissances sans apprendre le grec et le latin, « notre langue nous fournissant, en prose et en vers, tout ce que l'on peut souhaiter de plus beau pour la perfection de l'esprit ». Il conçoit le plan d'un établissement propre à préparer des gouvernantes et des institutrices; il indique les moyens à prendre pour les recruter, les livres à faire pour les guider, les méthodes à suivre pour assurer les résultats de l'enseignement : on se croirait dans une de nos écoles normales. Il abonde sur cette question en indications intéressantes. C'est, au surplus, un véritable cartésien, n'admettant rien pour vrai qui ne soit appuyé sur des idées claires et distinctes. Malheureusement, ce qu'il y a d'excellent, c'est tout ce qui ne se rapporte qu'indirectement au sujet. Son propos, dès qu'il y arrive ou qu'il y revient, l'entraîne. Il ira jusqu'à dire, par exemple, qu'il n'est pas d'étude de raisonnement (la physique et la mathématique) qui ne demande moins d'esprit et de temps qu'il n'en faut pour apprendre le point et la tapisserie. Et ce qui est plus grave que ces assertions légères, parce que c'est le fond même de son argumentation, il conclut non seulement qu'il n'est pas de science dont la femme ne soit capable, — métaphysique, physique, médecine, logique, mathématique, astronomie, grammaire, éloquence, morale, géographie, histoire profane, histoire ecclésiastique et théologique, droit civil, droit canon, — mais que, la science étant la garantie de la bonne gestion des emplois, il est naturel et légitime que, possédant la science au même degré que l'homme, la femme puisse, comme lui, « remplir les dignités ecclésiastiques, être généralle d'armée, exercer les charges de judicature ».

L'attaque était vive. Elle méritait une riposte. Suivant la mode du temps, c'est Poullain de la Barre qui se l'adresse à lui-

même ; mais la discussion ne l'intéresse plus. Il invoque l'Écriture, le sens commun, l'usage ; il s'amuse ou se traîne dans des banalités (1). La vraie riposte, c'est Joseph de Maistre qui la fournit dans ses lettres à sa fille Constance, cent ans plus tard. Constance avait déclaré solennellement à son père « que les femmes sont capables de faire tout ce que font les hommes ». Et Joseph de Maistre lui répond : « Si une belle dame m'avait demandé, il y a vingt ans : Ne croyez-vous pas, monsieur, qu'une dame pourrait être un grand général comme un homme? je n'aurais manqué de lui dire : Sans doute, madame, si vous commandiez une armée, l'ennemi se jetterait à vos genoux comme j'y suis moi-même ; personne n'oserait tirer et vous entreriez dans la capitale ennemie au son des violons et des tambourins.. » L'austère écrivain des *Soirées de Saint-Pétersbourg* excelle à faire tomber d'un mot juste et gai ces aimables et dangereuses chimères (2).

Du système qui fait la femme l'égale de l'homme, si l'on veut passer tout de suite au système opposé, c'est dans J.-J. Rousseau qu'il faut en chercher l'expression. Il l'a développé en perfection. Il n'est personne en France, peut-être, sauf Napoléon, qui ait traité plus sévèrement les femmes, et parlé avec moins de ménagements de ce que l'empereur appelait crûment « la nécessité de leur constante et perpétuelle résignation (3) ». « Toute l'éducation des femmes, dit Rousseau, doit être relative aux hommes. Leur rôle est de plaire. » Le cinquième livre de l'*Emile* est presque exclusivement consacré à faire la preuve de ce principe. *Sophie* n'a que des vertus de second ordre, des vertus

---

(1) *De l'Excellence des hommes contre l'égalité des sexes*; Paris, 1679, 1692.

(2) *Lettres et opuscules inédits du comte Joseph de Maistre*, tom. II, Lettres à Mlle Constance de Maistre, n°s 41, 42, 44, 49, 112. — Cf. t. II, *Cinq Paradoxes à Mme la marquise de Nav....* Deuxième paradoxe : Les Femmes sont plus propres que les hommes au gouvernement des États. — J. de Maistre résume, d'ailleurs, son opinion dans le passage suivant : « Le mérite de la femme est de régler sa maison, de rendre son mari heureux, de le consoler, de l'encourager et d'élever ses enfants, c'est-à-dire de *faire des hommes*. Au reste, il ne faut rien exagérer : je crois que les femmes, en général, ne doivent point se livrer à des connaissances qui contrarient leurs maris, mais je suis fort éloigné de croire qu'elles doivent être parfaitement ignorantes. » (Lettre n° 41.)

(3) Lettre sur l'organisation d'Écouen déjà citée, 15 mai 1809.

éducation conjugale. On a dit que le mariage était une seconde naissance pour l'homme, qu'elle relève ou abaisse, selon son choix. Pour la femme, dans la théorie de Rousseau, c'est le véritable avènement à la vie. Suivant la formule expressive de Michelet, qui, d'un mot, résume merveilleusement la doctrine, mais en y attachant un sens qui la poétise, « le mari crée la femme ». *Sophie* jusqu'à son mariage n'a pas existé. Elle n'a rien appris, rien lu « qu'un *Barême* et un *Télémaque*, qui lui sont tombés par hasard dans les mains ». Elle a été d'ailleurs bien prévenue : « Toute fille lettrée restera fille, lorsque les hommes seront sensés. » C'est *Emile* seul qui doit l'instruire, et qui l'instruira, qui la façonnera à son image, conformément à son propre intérêt, à son besoin. Tandis qu'il n'a reçu lui-même que dans son adolescence les premiers principes du sentiment religieux, *Sophie* a dû en être pénétrée dès l'enfance pour prendre de bonne heure le pli de la soumission. Il commande, et elle obéit; la première vertu de la femme est la douceur. Si pendant sa jeunesse elle a librement fréquenté les festins, les jeux, les bals, le théâtre, ce n'est pas tant pour être initiée aux vains plaisirs du monde, sous la tutelle d'une mère vigilante, que pour appartenir davantage, une fois mariée, à son foyer et à son époux. Elle n'est rien qu'à côté de lui, au-dessous de lui, par lui. Etrange et brutal paradoxe, que Rousseau, il est vrai, corrige et répare, à tout instant, dans le détail, par les plus heureuses et les plus charmantes inconséquences (1). Mais, après lui, la doctrine sera reprise par d'infidèles disciples sans ces aimables atténuations. Sous son nom on demandera que, destinée à la dépendance, la femme n'apprenne que ce qui lui est indispensable pour écrire une lettre ou faire un compte de ménage (2); et de nos jours, dans un de ces emportements de logique déraisonnable, où se retrouve la passion du maître, Proudhon condamnera

(1) Voir le *Dialogue sur les Femmes* de l'abbé Galiani. L'un des interlocuteurs y soutient la même thèse : il définit la femme « un être naturellement faible et malade ». Le dernier mot, qui appartient à l'avocat de la partie adverse, est sans grande énergie : « Si on laissait faire la nature sans la contrarier sans cesse, les femmes vaudraient autant que nous, à la différence près qu'elles seraient un peu plus délicates et un peu plus gentilles... »

(2) L'abbé Blanchard, *Préceptes pour l'Education des deux sexes à l'usage des familles chrétiennes*, 1803.

violemment la petite-fille de *Sophie* au plaisir ou à la domesticité (1).

Ces divers arguments viennent d'être repris, en Angleterre et en Allemagne, par M. Stuart Mill et par Schopenhauer, avec une autorité et une originalité de vues qui ont, pour ainsi dire, renouvelé la question.

---

(1) Si, dans une revue générale des opinions sur l'égalité des sexes devant l'éducation, il serait difficile de donner une place à la doctrine des Saint-Simoniens, on ne peut cependant passer sous silence leur rêve généreux et les aberrations étranges qu'il a enfantées. Les Saint-Simoniens n'ont jamais traité de l'éducation de la femme au sens pédagogique du mot. Ils ont seulement cherché à déterminer sa fonction dans la société qu'ils se proposaient de fonder. Voici comment ils la définissaient, à l'origine, en termes assez vagues, dans l'introduction des *Conférences* de 1829 (p. 28 de la 2e édition publiée en 1830) : « Il nous fallait découvrir quelle a été l'influence constante des femmes sur l'adoucissement de nos mœurs, et à quelle élévation morale, d'esclaves avilies qu'elles étaient, elles sont parvenues; il nous fallait, surtout, faire sentir le sort que leur réserve un avenir qui, après les avoir complètement affranchies du joug barbare que des passions brutales leur ont imposé, reconnaîtra en elles le type de cette puissance sympathique qui excita d'abord l'horreur pour les sacrifices humains, brisa plus tard les chaînes de l'esclave et prononça enfin ce mot sublime de *philanthropie*. » En 1829, trois conférences (9e, 10e, 11e) sur dix-sept furent consacrées à l'éducation, mais à l'éducation générale. Ce qui en ressort, c'est que, pour les Saint-Simoniens, l'éducation est le moyen « d'inspirer à tous les hommes, de développer, de cultiver en eux les SENTIMENTS, les *connaissances*, les *habitudes*, qui doivent les rendre dignes d'être les membres d'une société AIMANTE, *ordonnée* et *forte*, de préparer chacun d'eux, selon sa vocation, à lui apporter son tribut d'AMOUR, d'*intelligence* et de *force* ». Le développement de ce principe les amène, dès 1830, quelques jours avant la révolution de Juillet, à proclamer que la femme est le type de la perfection saint-simonienne, parce qu'elle « sait se faire obéir en se faisant aimer ». La femme est ainsi élevée au même rang que l'homme. « L'homme et la femme, dit Enfantin, voilà l'*individu social*; l'ordre moral nouveau appelle les femmes à une vie nouvelle. Il faut que la femme nous révèle tout ce qu'elle sent, tout ce qu'elle désire, tout ce qu'elle veut pour l'avenir. Tout homme qui prétendrait imposer une loi à la femme n'est pas Saint-Simonien, et la seule position du Saint-Simonien à l'égard de la femme, c'est de déclarer son incompétence à ce sujet. » Enfantin, grand-prêtre du saint-simonisme, imagine alors le *couple prêtre*, et laisse à côté de son fauteuil un fauteuil vide pour la femme. L'individu social, composé du couple de l'homme et de la femme, est la base de la société. Au couple prêtre appartient de discerner les capacités et d'assigner les rôles. La fonction propre de la femme prêtresse est d'éveiller les vocations par l'impulsion sympathique, sa sympathie pouvant et devant se porter partout où la loi d'amour l'appelle. De là le monstrueux idéal de la femme libre. C'est ainsi qu'en voulant, au moins dans la première donnée de leur système, relever la femme, les Saint-Simoniens n'aboutissaient qu'à la dégrader.

De même que Poullain de La Barre, M. Stuart Mill réclame l'égalité absolue des deux sexes (1) ; il n'admet pour l'homme aucun privilège, pour la femme aucune incapacité (2). Le régime d'iniquité appliqué à la femme n'a pour lui d'autre origine que la loi du plus fort, comme l'esclavage. Il reproche à l'homme d'avoir abusivement réglé toutes les conditions de la vie sociale de façon à rendre impossible « la révolte » de la femme contre une tyrannie injustifiable ; son éducation même a reçu une direction qui doit éteindre en elle tout désir, toute pensée d'affranchissement ! Compression violente et d'autant plus cruelle qu'elle s'impose, non pas au nom de la raison, qu'il n'est jamais impossible d'éclairer, mais au nom du sentiment, qui ne se laisse guère discuter. Et quoi de plus superficiel, de plus faux que le sentiment ! Pour maintenir la femme dans « son rôle d'odalisque et de servante », on allègue l'infirmité de sa nature, l'impossibilité pour elle de supporter la fatigue, l'étroitesse de son cerveau, son impuissance à concevoir les idées spéculatives, son défaut d'originalité. A quoi il est aisé de répondre que la faiblesse nerveuse de son tempérament ne tient qu'à ce qu'elle est élevée en serre chaude ; que la physiologie n'a rien découvert jusqu'ici qui frappe de déchéance ses facultés ; que si les vues étendues lui manquent, c'est que, s'instruisant elle-même le plus souvent, et au jour le jour, à ses moments perdus, elle n'est pas exercée à embrasser les idées générales ; que si elle n'a rien créé dans la littérature et dans les arts, c'est qu'elle a trouvé les créations toutes faites par l'homme ; qu'en la confinant, en l'absorbant dans le détail de la vie quotidienne, on la prive de l'instrument de développement le plus puissant, la continuité de l'application (3). Élevée aussi bien que l'homme, elle pourrait faire tout ce que fait l'homme (4) : c'est le mot de Poullain de La Barre et de Constance de Maistre. Stuart Mill ne se contente pas de réclamer l'égalité des droits dans le mariage ; il ne propose rien

(1) *L'Assujettissement des Femmes*, par John Stuart Mill, traduit de l'anglais par E. Cazelles. — Cf. *Mes Mémoires*, histoire de ma vie et de mes idées, traduit par le même.

(2) *L'Assujettissement des Femmes*, chap. I, p. 2.

(3) *Id.*, chap. III.

(4) *Id.*, chap. III, p. 122.

moins pour la femme que l'accession aux fonctions publiques et l'admission au suffrage pour l'élection de tous les corps délibérants (1). Ce qu'il attend d'une réorganisation sociale établie sur ce pied, ce n'est pas seulement le moyen d'ouvrir à la femme de nouveaux débouchés au bénéfice de la famille, ou de prévenir, pour elle-même, la déception, le dégoût, le mécontentement de la vie, « cette masse de petites souffrances que produit le sentiment d'une existence inutilisée ou gaspillée dans des occupations vaines ». L'abolition de cette inégalité oppressive supprimera pour l'homme une cause de dépravation et d'abaissement, tout être raisonnable ne pouvant que perdre à s'abandonner sans frein aux suggestions de l'égoïsme satisfait. De l'apport de la femme au trésor de l'activité commune il voit, de plus, sortir un accroissement du fonds général de la pensée, de l'énergie, de la moralité publique. A ses yeux, enfin, l'égalité est la condition nécessaire de la véritable association conjugale, de celle qui se fonde sur cet *idem velle*, cet *idem nolle*, en dehors desquels la communion des intelligences et des sentiments ne saurait exister (2). Tous ces raisonnements sont enchaînés avec une rigueur de logique qui entraîne, et déduits avec une naïveté de sentiment qui séduit. On se laisse porter par ce courant de considérations élevées et généreuses jusqu'aux conclusions du livre, bien assuré que l'auteur, avec sa bonne foi, ne manquera pas de se faire à lui-même les objections que sa thèse soulève. Et il arrive, en effet, à remarquer que, pour recruter ce corps nouveau de fonctionnaires et cette nouvelle Chambre des Communes, il ne faut guère compter, à être sage, que sur les jeunes filles qui n'ont pas de vocation pour le mariage, et mieux encore sur les veuves, ou sur les femmes mariées de quarante ou cinquante ans, c'est-à-dire sur les grand'mères, qui ont préalablement accompli dans la famille leur première et véritable fonction (3).

Rien ne ressemble moins à l'impression de bien-être moral qui reste, malgré tout, de l'étude du traité de M. Mill, que l'état

(1) *L'Assujettissement des femmes*, chap. II.

(2) *Id.*, chap. IV.

(3) *Id.*, chap. IV, p. 244.

de malaise où nous laisse celle de Schopenhauer (1). Pour le philosophe allemand, les femmes ne sont et ne peuvent être que de grands enfants (2). Enfermé dans le présent, l'homme, par la force de sa raison, se reporte vers le passé et s'étend à l'avenir. La femme est affligée d'une myopie d'esprit qui lui permet bien de pénétrer ce qui est sous ses yeux, mais qui ne lui laisse rien voir au delà. D'où les défauts qui la caractérisent : l'injustice, la dissimulation, l'ingratitude, le manque de foi, tout cet ensemble de faiblesses intellectuelles et morales qui constituent le *sexus sequior*, le sexe fait pour le second rôle et le second plan. L'éducation n'y peut rien. C'est une infériorité de nature. Schopenhauer veut donc qu'on « remette à sa place ce *numéro deux* de l'espèce humaine, qu'on supprime la *dame*, ce fruit malsain de la civilisation européenne. » Il s'appuie de l'autorité de lord Byron, qui, ayant vu, en Épire, des jeunes filles travailler avec succès à l'entretien des routes, demandait, dans une boutade, qu'on s'occupât de les bien nourrir, de les bien vêtir, mais sans les mêler à la société ; ajoutant « que, s'il faut instruire la femme de la religion, lui laisser faire un peu de musique, de dessin, de danse et de jardinage, elle doit ignorer la poésie et la politique, ne lire que des livres de piété et de cuisine ». Pour Schopenhauer, dont le pessimisme amer n'admet guère le sourire comme la brillante raillerie de Byron (3), « il ne peut y avoir sur la terre que des femmes d'intérieur appliquées au ménage, et des jeunes filles élevées pour devenir telles, à leur tour, dans le travail et la dépendance. » On voit ce que peut être, dans ces conditions, l'association du mariage. Schopenhauer se raille de notre hémisphère monogame. Il déclare que le mariage est un piège pour l'homme, qui y perd la moitié de ses droits en doublant ses devoirs, tandis que pour les femmes, considérées dans leur ensemble, la polygamie lui paraît un incontestable bienfait. En cela, du reste, il se défend d'introduire un principe nouveau : « Au fond, dit-il, la polygamie existe par-

(1) *Essai sur les Femmes*, tiré des *Parerga und Paralipomene*, traduction de J. Bourdeau.

(2) *Id.*, p. 130.

(3) Voir *le Pessimisme au XIXe siècle*, par E. Caro, de l'Académie française ; Hachette. 1878.

tout; il ne s'agit que de l'organiser. » Entraînement sincère d'une logique étroite ou boutade de misanthropie, on ne peut pousser plus loin le mépris de la personnalité humaine (1).

Entre ces deux extrêmes se placent les pédagogues et les philosophes qui, ayant vraiment le souci de la dignité de la femme, repoussent également une assimilation chimérique et une injuste et disgracieuse subordination. Élever la femme pour elle-même, la préparer à élever ses enfants, en faire la compagne intellectuelle de son mari, la mettre en état de le suppléer dans la direction de la famille, tel est l'objet qu'ils se proposent. Talleyrand (2), Romme et Condorcet (3) ne font presque, sur ce point, que reproduire les observations de Fénelon (4), de l'abbé de Saint-Pierre (5) et de Rollin (6). C'est dans la famille qu'ils travaillent à constituer à la femme sa place. S'ils ne lui interdisent aucune des professions qu'elle peut exercer en concurrence

---

(1) Voir l'étude pénétrante et piquante sur *la Vie et les Opinions de Schopenhauer*, placée par M. J. Bourdeau en tête de sa traduction.

(2) » Le but de toutes les institutions, dit Talleyrand, doit être le bonheur du plus grand nombre. Tout ce qui s'en écarte est une erreur, tout ce qui y conduit, une vérité. Si l'exclusion des emplois publics prononcée contre les femmes est pour les deux sexes un moyen d'augmenter la somme de leur bonheur mutuel, c'est dès lors une loi que toutes les sociétés ont dû reconnaître et consacrer. Toute autre ambition serait un renversement des destinations premières; et les femmes n'auraient jamais intérêt à changer la délégation qu'elles ont reçue. Il me semble incontestable que le bonheur sérieux, surtout celui des femmes, demande qu'elles n'aspirent point à l'exercice des droits... Loin du tumulte des affaires, ah! sans doute, il reste aux femmes un beau partage dans la vie!... S'il était encore quelques femmes que le hasard de leur éducation ou de leurs talents pût appeler à l'existence d'un homme, elles doivent en faire le sacrifice au bonheur du grand nombre, se montrer au-dessus de leur sexe en le jugeant, en lui marquant sa véritable place, et ne pas demander qu'en livrant les femmes aux mêmes études que nous, on les sacrifie toutes pour avoir peut-être dans un siècle quelques hommes de plus... »

(3) Voir Condorcet, *Éducation des Femmes*, et Romme, *Rapport à la Convention*. Ces deux documents ont été réimprimés récemment dans un recueil publié par M. Hippeau sous ce titre: *L'Instruction publique en France pendant la Révolution;* Paris, 1881.

(4) *De l'Éducation des filles*, chap. XI.

(5) *Projet pour perfectionner l'éducation des filles*, préface et premier discours.

(6) *Traité des Études*, II.

avec l'homme, ils la tiennent éloignée des fonctions publiques, pour lesquelles la nature ne l'a pas faite (1).

C'est la doctrine que les femmes soutiennent elles-mêmes, avec une fermeté de jugement remarquable (2). Les plus engagées

---

(1) Voici le texte de Condorcet: « Si le système complet de l'instruction commune, de celle qui a pour but d'enseigner aux individus de l'espèce humaine ce qu'il leur est utile de savoir pour jouir de leurs droits et pour remplir leurs devoirs, paraît trop étendu pour les femmes, qui ne sont appelées à aucune fonction publique, on peut se restreindre à leur faire parcourir les premiers degrés, mais sans interdire les autres à celles qui auraient des dispositions plus heureuses et en qui leur famille voudrait les cultiver. S'il est quelques professions qui soient exclusivement réservées aux hommes, les femmes ne seraient point admises à l'instruction particulière qu'elles peuvent exiger ; mais il serait absurde de les exclure de celle qui a pour objet de les préparer aux professions qu'elles doivent exercer en concurrence. »

(2) Ici encore les témoignages sont à recueillir textuellement. « Il faut qu'une solide instruction rende les femmes dignes d'apprécier les talents et les vertus de leur mari, de conserver leur fortune par une sage économie, de partager leur élévation sans une ridicule ostentation, de les consoler dans la disgrâce, de former leurs filles dans toutes les vertus inséparables de leur sexe, et de diriger les premières années de leurs fils. » (Mme Campan, *De l'Éducation.*) — « Des intérêts considérés en grand occupent l'homme; il défend ceux de la famille entière, de la cité, de la patrie. Quel est le rôle particulier des femmes ? Selon nous, elles sont appelées à perfectionner la vie privée dans les limites imposées par la loi de Dieu. » (Mme Necker de Saussure, *l'Éducation progressive, Étude de la vie des femmes*, I, 3.) — « Nous n'avons, nous ne voulons avoir d'empire que par les mœurs et de trône que dans les cœurs. Je ne réclamerai jamais rien au delà. Il me fâche souvent de voir les femmes disputer aux hommes quelques privilèges qui leur seyent si mal : il n'est pas jusqu'au titre d'auteur, sous quelque petit rapport que ce soit, qui ne me semble ridicule en elles... Ce n'est jamais pour le public qu'elles doivent avoir des connaissances et des talents. Faire le bonheur d'un seul et le bien de beaucoup, par les charmes de l'amitié, de la décence, je n'imagine pas un sort plus beau que celui-là. » (Mme Roland, *Lettres.*) — « On a raison d'exclure les femmes des affaires publiques; rien n'est plus opposé à leur vocation naturelle que tout ce qui leur donnerait des rapports de rivalité avec les hommes, et la gloire elle-même ne saurait être pour une femme qu'un deuil éclatant du bonheur. » (Mme de Stael, *De l'Allemagne.*) — Mme de Lambert, pour qui la considération est d'un si grand prix, ne disconvient pas elle-même que le rôle de la femme est nécessairement modeste. « Les vertus des femmes, dit-elle, sont difficiles, parce que la gloire n'aide pas à les pratiquer. Vivre chez soi ; ne régler que soi et sa famille ; être simple, juste et modeste : vertus pénibles, parce qu'elles sont obscures.... Les vertus d'éclat ne sont point le partage des femmes, mais bien les vertus simples et paisibles. La renommée ne se charge point de nous. » (*Avis d'une mère à sa fille.*) — C'est dans le même sens que Gœthe dit : « La femme la plus digne du titre de femme de mérite est celle qui, si ses enfants viennent à perdre leur père, serait capable de le remplacer. »

dans les revendications, comme Mme de Lambert, interprète à la fois fidèle et hardie de l'ancienne société française, placent avant tout autre soin le gouvernement intérieur de la famille. C'est là qu'elles mettent l'attrait et la dignité de leur existence. Si elles veulent être instruites des principes essentiels de la législation qui les concerne, c'est moins pour y trouver la sanction de leurs droits que l'intelligence de leurs obligations, et elles s'en expliquent avec une simplicité touchante. « Je voudrais, dit l'une d'elles, que des conversations avec un notaire entrassent dans l'éducation des filles; on leur donne assurément des maîtres moins utiles que celui-là (1). » Dans la pleine association à la vie du chef de la famille elles cherchent un commerce qui les élève, et où elles puissent apporter leur contingent de services. « Si tu veux réussir, consulte ta femme », disait bourgeoisement Franklin. « Les hommes mêmes qui ont toute l'autorité en public, écrit Fénelon, ne peuvent, par leurs délibérations, établir aucun bien effectif, si les femmes ne leur aident à l'exécuter (2). » Ce concours est tout ce qu'elles prétendent. Elles demandent le droit au devoir. Au fur et à mesure que s'ouvrent des horizons plus larges dans les conditions de l'existence sociale, elles y portent curieusement le regard. Devenues, par la Révolution, mères et épouses de citoyens, — le mot est de Mme de Rémusat, — elles sentent le poids de la responsabilité nouvelle qui leur incombe. Le spectacle de l'exercice des libertés publiques les passionne et parfois les attire, mais sans les entraîner. Elles aiment à se placer à côté du jeu, — c'est encore Mme de Rémusat qui parle, — mais elles ne tiennent pas les cartes. Elles veulent avoir part à l'intérêt, non à l'action (3).

---

(1) Le vœu ne paraîtra que trop justifié, si l'on considère que, sur 3,007,194 cas de veuvage constatés en France d'après le recensement de 1876 (les résultats du dénombrement de 1881 ne sont pas encore connus), on comptait 986,129 veufs et 2,021,065 veuves, soit 205 veuves pour 100 veufs.

(2) Un homme sans femme, dit un proverbe annamite, est comme un cheval sans bride.

(3) « Les femmes, écrit de son côté Mme Guizot, sont dans la société comme ces religieux qui, ayant renoncé à toute influence immédiate sur les affaires, n'y peuvent prendre part qu'en obtenant de l'empire sur ceux qui les conduisent. »

Grave et simple idéal de vie auquel elles rapportent toute leur éducation et qui en marque le caractère.

Certes, nous l'avons vu, ce n'est pas l'ampleur qui manque aux programmes tracés par les femmes du dix-huitième siècle pour l'éducation des femmes. Cependant, la variété des connaissances n'est point le but auquel elles s'attachent. Au-dessus de l'étendue du savoir elles placent la rectitude et la fermeté de la raison. Le premier précepte de Fénelon, c'est qu'on ne saurait parler raison aux enfants ni trop tôt ni trop souvent. La raison est la règle de Saint-Cyr. A ce sujet, Mme de Maintenon est intarissable ; elle a des expansions de raison ; c'est la forme de sa sensibilité. Ce que Mme de Lambert recommande par-dessus tout à sa fille, c'est de « vivre en société avec sa raison ». Mme d'Épinay ne pense pas autrement que Mme Guizot (1). Pour atteindre ce fond de l'esprit, on compte moins sur l'enseignement lui-même que sur la lecture et la réflexion. Quand Mme de Sévigné a le bonheur d'aller s'enfermer pendant une semaine dans le couvent d'Aix avec Marie-Blanche, elle passe « tout le jour à converser avec elle pour lui façonner et lui nourrir l'esprit ». Mme Geoffrin déclare que ç'a été là presque toute son éducation: dans son enfance, sa grand'mère ne lui a appris qu'à lire; mais elle la faisait lire beaucoup et raisonner sur tout ce qu'elle avait lu. Bien plus, on s'apitoie sur le sort de ces filles trop livresquement élevées, suivant le mot de Montaigne, qui, rassasiées de ce qu'elles ont appris, sans désir d'apprendre ce qu'elles ignorent, n'ont plus d'activité que pour feuilleter des romans et s'y perdre, ou pour faire de la tapisserie. On veut des intelligences exercées et libres. La trop grande dispersion de l'esprit inquiète les femmes les plus jalouses de la distinction de leur sexe. Mme de Staël n'admet pas qu'on mette en balance « le développement d'une faculté et l'acquisition de quelques connaissances de plus ». Sur les quatorze heures d'occupation que comporte la journée active d'une jeune fille dans le plan qu'elle a dressé, Mme Necker n'en donne que quatre au travail proprement dit ; le reste est partagé entre le repos, la culture des arts, les

(1) « Les femmes auraient besoin, dit Mme Guizot, qu'on leur parlât raison de bonne heure. »

exercices physiques et les réunions de famille, où l'instruction se complète et s'achève par l'échange réfléchi des observations, des sentiments, des idées (1). Elle ne craint pas de dire, enfin, elle qui a posé d'une main si sûre les fondements de l'éducation libérale et progressive : « Les femmes, selon nous, doivent avoir du goût et de la facilité pour l'étude, plutôt que beaucoup de savoir : il n'est pas du tout fâcheux que le désir de s'instruire l'emporte chez elles sur l'instruction. Tâchons de leur donner l'habitude de l'application, l'envie de saisir les idées nouvelles ; inspirons-leur même un certain goût pour lutter avec les difficultés, et faisons-leur grâce de la science (2). »

Nous sommes devenus plus exigeants, et cette exigence est l'honneur de notre temps. Le champ des connaissances nécessaires a été approfondi, et nous ne pouvons en rien nous passer de précision. D'autre part, dans une société démocratique incessamment transformée par le travail, et où l'on ne tient compte à chacun que de sa valeur, l'éducation n'a plus de privilèges : ouverte à tous, filles ou garçons, elle doit être pour tous l'école de la vie et se prêter à tous les besoins. Enfin, chaque jour, sous nos yeux, par le mouvement naturel du progrès des idées sociales, la place de la femme dans la famille et hors de la famille s'étend et grandit. Les esprits les plus sages réclament pour elle le développement des droits civils et le libre accès à ceux des emplois professionnels auxquels la prédisposent l'aisance naturelle de son intelligence et la dextérité de ses organes. Si, même parmi les théoriciens, les idées de M. Stuart Mill sur le partage des droits politiques (3) ont rencontré chez nous moins

(1) « Un quart d'heure de réflexion étend et forme plus l'esprit que beaucoup de lectures. » (Mme de Lambert, *Avis d'une mère à sa fille.*) — « Pourquoi s'en prendre aux hommes de ce que les femmes ne sont pas savantes ? dit La Bruyère. Par quelles lois, par quels rescrits leur a-t-on défendu d'ouvrir les yeux et de lire, de retenir ce qu'elles ont lu, et d'en rendre compte ou dans leurs conversations ou par leurs ouvrages ? » (*Des femmes*, 49.)

(2) *L'Éducation progressive, Étude de la vie des femmes*, liv. II, chap. 3.

(3) Sur l'historique de la question de l'affranchissement des femmes en Angleterre, on consultera utilement, dans la *Revue politique et littéraire* (2 et 9 mai 1874), l'intéressant travail de Mme C. Coignet, une des femmes de notre temps qui s'est vouée avec le plus de passion et de talent à l'étude des grands problèmes de l'éducation moderne. — Voir, dans le même ordre d'idées, un article de la *Revue Britannique* (janvier 1877), *sur le collège pour les femmes*

de partisans que de contradicteurs (1), nul ne fait difficulté de

---

du professeur Holloway. — Voir également, dans la *Revue des Deux-Mondes* (15 mars 1873), une remarquable étude de M. Alfred Rambaud sur *l'Éducation des filles en Russie et les gymnases de femmes.*

(1) Dans un récent congrès, le congrès socialiste de Bordeaux (séance du 5 septembre 1882), voici, d'après un compte-rendu autorisé, les opinions qui ont été émises sur le rôle propre à la femme.

Le citoyen Barré, délégué des typographes de Bordeaux, dit : «...Quant à la femme, mûre pour les droits civils et sociaux, elle ne l'est pas pour les droits politiques. Elle peut conseiller, inspirer; mais son véritable rôle est d'assurer aux enfants une éducation virile, et de donner à la République des hommes prêts à combattre pour la défense du droit et de la liberté. » Le citoyen Marty déclare que, pour la femme, l'instruction (instruction laïque, obligatoire et gratuite à tous les degrés) est encore plus nécessaire que pour l'homme. « Il faut, ajoute-t-il, l'émancipation de la femme au point de vue social, c'est-à-dire qu'il faut à tout travail égal salaire égal; mais la femme ne doit travailler que quand elle ne peut pas faire autrement; l'homme doit gagner assez pour que la femme ne soit pas obligée de quitter son foyer et d'abandonner l'éducation de ses enfants. Au point de vue politique, il ne faut pas de l'émancipation de la femme. Comment ! vous voudriez donner à la femme des droits politiques dont vous n'avez pas encore appris à vous servir vous-mêmes ? Cela n'est pas raisonnable. Et si vous rendiez la femme électeur, elle serait par ce fait éligible ; vous la nommeriez député, président de la République même. Concevez-vous un parlement mi-partie hommes et femmes ? Donc accordons à la femme la liberté sociale, demandons la suppression du travail des femmes, mais, quant à la question politique, attendons de savoir nous guider nous-mêmes. » Le citoyen Aufant est d'avis qu'on doit accorder à la femme, au point de vue civil, les mêmes droits qu'à l'homme; au point de vue politique, il ne comprend pas qu'on veuille donner aux femmes le droit de voter, quand les trois quarts des électeurs ne savent même pas pourquoi ils votent. Le citoyen Bernard, de la société des tailleurs d'habits de Saint-Martin, ne veut pas pour les femmes des droits politiques. « Impossible, dit-il, de leur accorder ces droits sans causer de graves avaries à la société. Veut-on les laisser aller aux réunions publiques ? Pendant qu'elles y seraient, elles ne raccommoderaient pas nos culottes, et nous ne porterions bientôt que des haillons. » Le dernier orateur, le citoyen Roussel, « est de l'avis de ceux qui demandent que ce soit l'homme qui travaillle pour la femme. Tout au moins voudrait-il que la femme, si elle était forcée de travailler, pût travailler chez elle. Ici la loi ne peut rien, l'initiative individuelle peut tout. Le père de famille qui a une fille doit faire des sacrifices pour lui donner un métier, qui, une fois mariée, lui permettra de travailler chez elle ; il ne doit pas lui en donner un qui, momentanément plus lucratif, la forcera plus tard à aller dans les usines, par exemple, et à abandonner le foyer de la famille. Il aura ainsi sauvegardé l'intérêt, la moralité, et, dans une certaine mesure, la paix du futur ménage. » Au point de vue politique, il n'est pas du tout partisan des droits donnés à la femme.

Ces discours ont donné lieu finalement aux propositions suivantes, que nous empruntons au procès-verbal officiel du Congrès :

Deuxième question. — « *De l'émancipation des deux sexes au point de vue politique et social.* »

reconnaître que notre constitution politique impose à la femme le devoir de ne rien ignorer des graves questions qui s'agitent autour d'elle, de ne se désintéresser de rien. Ce qui était utile du temps de Mme Necker et de Mme de Rémusat est devenu indispensable ; ce que les femmes du dix-huitième siècle réclamaient à juste titre pour elles, c'est pour elles et pour nous aujourd'hui que nous devons le donner. Un programme d'éducation des filles qui, avec l'instruction morale et littéraire, n'embrasserait pas les éléments des sciences et les principes généraux de l'organisation sociale, serait, à bon droit, taxé d'insuffisance ; un enseignement qui ne parcourrait que superficiellement les points essentiels de ce programme serait bientôt décrié.

Mais il faut distinguer entre ce qu'il est possible de savoir et ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, entre ce qui peut être la parure de l'esprit et ce qui doit en constituer le fond ; et c'est ici que les conclusions de Mme de Staël et de Mme Necker méritent d'être pesées.

Deux choses, en effet, sont à considérer dans l'éducation : l'acquisition des connaissances et le développement des facultés. L'une ne se conçoit pas sans l'autre. Cependant elles diffèrent l'une de l'autre dans une certaine mesure, selon qu'il s'agit des hommes ou des femmes. Indépendamment d'un esprit bien fait, ce que rien ne remplace, l'homme a besoin d'un fonds de savoir solidement établi, entretenu avec soin, souvent renouvelé, toujours prêt, qu'il applique à ses fonctions, à son industrie, aux affaires publiques ou privées, à toute la conduite de sa vie. Il n'en est pas ainsi au même degré pour la femme. Ce qui lui est le plus utile à elle-même et aux autres, ce qui vaut le mieux en elle, ce n'est pas ce qui lui reste du savoir acquis, quel qu'en

---

1° Formation dans toutes les localités de France de chambres syndicales, par corporation, si c'est possible, qui se fédèrent aux chefs-lieux, d'abord, et, de là, à l'union syndicale de France ;

2° Instruction gratuite et laïque à tous les degrés pour les deux sexes ;

3° Droits civils et sociaux absolus pour les deux sexes ;

4° Égalité des salaires pour la femme qui produit le même travail que l'homme ;

5° Réduction de la journée de travail des femmes dans les manufactures de l'État à une durée de huit heures.

soit le prix, toujours assurément fort estimable, c'est l'esprit même que ce savoir a contribué à former. Le premier souci d'une éducation bien dirigée doit donc être d'assurer à la jeune fille cette haute culture morale qui crée la personnalité humaine; de lui inculquer ce respect de la vérité, ce goût de la sincérité, qui font la probité de l'intelligence et du cœur; de lui constituer enfin, comme la plus précieuse des dots que l'instruction puisse donner, ce qu'on appelle familièrement un bon jugement, capable, dans les conjonctures graves ou délicates, de se résoudre vite et bien. « Instruire un enfant, dit Mme Necker, c'est le construire en dedans, le faire devenir un homme. » Les filles, à cet égard, ont les mêmes titres que les garçons. C'est là que se retrouve la véritable égalité de la femme avec l'homme, l'égalité morale, celle que l'antiquité païenne a reconnue, en termes souvent saisissants de justesse et de grâce, par la bouche de Plutarque (1), de Sénèque (2) et de Musonius (3), celle que les Pères de l'Église ont travaillé à faire passer dans les mœurs, celle que Fénelon et Rollin défendent avec tant de bon sens, celle que, de nos jours, ont éloquemment soutenue MM. Legouvé (4), de Gasparin (5), Jules Simon (6), la seule que revendiquent au fond les femmes, miss Hamilton et miss Edgeworth, comme Mme de Lambert et Mme Guizot (7); celle enfin que M. Stuart Mill considère comme la première de toutes (8) et qui, dans sa pensée, doit servir à préparer les autres.

---

(1) *Préceptes de mariage.* — Cf. *Les Vertueux Dits des femmes.*

(2) *Consolation à Helvia et à Marcia; Epîtres.*

(3) *S'il faut élever les filles comme les garçons.*

(4) *Histoire morale des femmes* (1849).

(5) *Les Réclamations des femmes.* — Cf. Louis Legrand, *Les mœurs et le mariage en France* (1879).

(6) *L'École; l'Ouvrière.* — Voir aussi le discours de M. F. Passy sur *l'Introduction de l'économie politique dans l'enseignement des femmes.*

(7) Mme Guizot ne traite que de l'éducation morale. C'est la partie fondamentale des traités de Mme Necker et de Mme de Rémusat. Mme de Lambert, qui s'étend davantage sur l'instruction proprement dite, va jusqu'à dire : « Ce n'est pas la privation des connaissances qui est à craindre, c'est l'erreur et le faux jugement... Nous croyons avoir beaucoup avancé, quand nous nous chargeons la mémoire d'histoire et de faits; cela ne contribue guère à la perfection de l'esprit. Il faut s'accoutumer à penser. » (*Avis d'une mère à sa fille.*)

(8) *De l'assujettissement des femmes*, chap. IV, p. 233 et suiv.

Or pour arriver à ce résultat, quelle est proprement la part à faire aux connaissances?

Assurément Mme Necker sacrifie trop les connaissances à l'esprit. Pour être instruite, une femme n'est pas nécessairement exposée à devenir une femme savante. Si la pédanterie est un ridicule, parfois un vice, le savoir approprié est pour l'intelligence une force et souvent pour le cœur un auxiliaire de la vertu. Mais, cette réserve bien établie, Mme Necker fait preuve de sagesse, lorsqu'elle craint qu'on ne sacrifie l'esprit aux connaissances. C'est le défaut de l'éducation moderne. Et, sans compter qu'une fois la mesure dépassée, on obtient d'autant moins qu'on exige davantage, on peut craindre que cette surcharge de science ne brise ou ne détende les ressorts qu'on se propose de fortifier. Le mal n'a rien qui nous soit propre. Il est l'effet universel du développement de la civilisation, effet d'autant plus redoutable que, à mesure que les programmes s'étendent, la période d'application qu'on leur consacre se restreint. L'enfant a de moins en moins de temps pour apprendre de plus en plus de choses. Si le danger qui en résulte est à prévenir pour les garçons, à plus forte raison y a-t-il lieu d'en préserver les filles, qui n'ont ni le même tempérament (1), ni les mêmes devoirs, ni les mêmes besoins. C'est pour elles surtout que l'éducation doit être une œuvre de choix. Par là, nous n'entendons pas, est-il besoin de le dire? supprimer de leurs études l'effort, qui seul est fécond; nous voudrions le mieux utiliser en le concentrant davantage. Encore moins s'agit-il de faire pour les filles une science moins précise, une science à leur usage, *ad usum puellarum*, mais seulement de leur rendre la science, la vraie science, plus accessible et plus assimilable, en la dégageant de tout ce qui n'est pas indispensable à l'éducation de l'esprit. Bien du détail de menu savoir et de menus faits peut leur être épargné. Elles n'ont que faire des curiosités (2). Ce que nous voudrions pour elles, en un mot, c'est un enseignement sobre, bien dépouillé, pour ainsi dire, un

(1) Voir l'*Éducation physique des jeunes filles ou Avis aux mères sur l'art de diriger leur santé et leur développement*, par J.-B. Fonssagrives, professeur d'hygiène à la faculté de Montpellier.

(2) « En France, disait une femme qui s'y connaissait (Mme de Girardin), toutes les femmes, sauf les bas-bleus, ont de l'esprit. »

enseignement de résultats et de conclusions, qui mette avec exactitude les sentiments, les idées, les inventions, les découvertes, les grands gains de la civilisation humaine en pleine lumière. Les maîtres capables de fournir de telles leçons seront difficiles à former sans doute. Ceux-là seuls savent enseigner exactement ce qu'il faut et dans la mesure où il le faut, qui possèdent de grandes ressources de savoir et de méthode. L'école normale de Sèvres y pourvoira (1). Nos élèves savent dès aujourd'hui que tous les sacrifices d'érudition et de haute théorie qu'elles s'imposeront dans leur enseignement selon cet esprit sont de purs profits.

Pour arrêter le cadre même des programmes appliqués à la loi de 1880, il a fallu s'imposer tant d'autres retranchements ! Des maîtres autorisés auraient souhaité d'y introduire l'étude des langues anciennes (2). Quels idiomes mieux faits pour exercer l'esprit à l'analyse des formes du langage, plus propres à le nourrir par l'excellence morale des idées qu'ils ont servi à exprimer ! C'était, en outre, semblait-il, un moyen de plus de rapprocher la femme du mari, la mère de l'enfant. On a dû résister à ces entraînements généreux. On a compris que les secrets de ces langues exquises et fortes n'étaient pas de ceux qui se laissent ravir en quelques heures d'application surmenée, et que, à supposer qu'en cela l'aide de la mère pût vraiment être utile à l'enfant, les exercices de déclinaison et de conjugaison qu'elle balbutierait avec lui ne vaudraient pas le temps qu'elle aurait employé à les apprendre. On a considéré, en outre, que l'étude

---

(1) Voir dans le *Bulletin administratif* du 18 février 1882 (n° 480, p. 475) le discours de M. E. Legouvé, inspecteur général, directeur des études.

(2) Voir les discussions du groupe de l'enseignement des jeunes filles dans les procès-verbaux de la *Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire* et le substantiel *Rapport* de M. Maurice Vernes sur les *Programmes d'un lycée de jeunes filles*. — Le programme du collège Sévigné n'admet les *notions élémentaires de latin* qu'à titre d'auxiliaires de l'étude du français (p. 14). C'est en ce sens et dans cette mesure que ces notions ont été inscrites dans la série des matières du cours facultatif de la 4e et de la 5e année des lycées et collèges (arrêté du 14 janvier 1882).

On sait que la création et l'organisation du collège Sévigné sont dues, pour la plus grande part, à l'initiative et à la direction de l'éminent philologue, M. Michel Bréal, qui, depuis dix ans, consacre aux intérêts de l'éducation nationale tous les loisirs que lui laisse la science.

des langues modernes comparées avec la langue française suffisait pour initier la jeune fille à la philosophie de la grammaire; enfin, que les traductions ouvraient à toute intelligence sérieuse les trésors de ces littératures sans égales, et que mieux valait lire et relire à l'aise une bonne version de *l'Économique* de Xénophon que d'en épeler le texte, péniblement, à l'aide d'un dictionnaire. Ne nous plaignons pas de ces décisions. Elles n'empêcheront pas une Mme Dacier de naître; et, en prévenant chez les autres d'impuissantes ambitions, elles contribueront à sauvegarder la grâce solide de l'esprit français. C'est une erreur, au surplus, de vouloir faire tenir toutes les études dans le travail des quelques années de la jeunesse; l'éducation est l'œuvre de la vie entière. J.-J. Rousseau, dont les paradoxes contiennent toujours une certaine part de vérité, compte avec raison sur les soins d'*Émile*, sur le loisir que laisse l'existence la plus active, sur le temps, enfin, pour achever de mûrir chez *Sophie* les dons de la nature. Mettre l'élève en possession d'elle-même; allumer dans son esprit le foyer de la vie morale et intellectuelle; la pourvoir de cet ensemble de principes moraux et d'idées générales qui sont le fondement de la vie: n'est-ce pas tout ce qu'on peut, tout ce qu'on doit demander à un bon système d'études pour les jeunes filles, s'en remettant du surplus sur elles-mêmes, sur leurs propres facultés réglées et affermies?

A la question de l'étendue des programmes se rattache celle de leur répartition. Dans les pays voisins, en Suisse, en Allemagne, en Italie, les études secondaires des jeunes filles s'étendent sur une période de huit à dix années en général, de sept au moins. L'enfant commence ses classes entre six et huit ans (1). Cette durée de la scolarité permet de distribuer et de

(1) Voici l'organisation de quelques établissements étrangers :

Établissements.	Nombre de classes.	Age d'entrée
Genève.	8	10 ans.
Berne.	12	6 à 7
Lausanne.	7	9
Berlin, École Louise	10	6 à 7
— École Sophie.	9	6 à 7
— École Victoria.	9	6 à 7
— École Charlotte.	10	7
Munich.	6	10

graduer les matières de l'enseignement. On ne craint pas de se maintenir d'abord aux éléments de la culture morale et littéraire, en se bornant à exercer l'esprit de l'élève à l'observation des phénomènes scientifiques par les leçons de choses. Pour l'appliquer aux sciences proprement dites, on attend; et lorsque le moment de la maturité nécessaire paraît venu, c'est-à-dire vers la fin ou au plus tôt vers le milieu des études, on leur fait leur place, mais en réservant encore aux lettres la part de temps et d'efforts la plus considérable.

Ce n'est pas sur ce plan qu'a été conçue l'application de la loi du 21 décembre 1880. Le décret et l'arrêté exécutifs du 14 janvier 1882 n'ouvrent le lycée ou le collège à la jeune fille qu'à partir de douze ans (1). Jusque-là elle doit suivre l'école primaire, ou faire, soit dans un établissement libre, soit dans la famille, des études équivalentes. De douze à dix-sept ans, la scolarité est partagée en deux périodes : de douze à quinze ans, période d'enseignement commun et obligatoire, embrassant presque dans une égale mesure toutes les matières scientifiques et littéraires; de quinze à dix-sept, période d'enseignement mi-partie facultatif, portant sur les mêmes matières, revues de plus haut et avec plus de développement. Par ces dispositions, on s'est proposé, d'une part, de faciliter aux élèves de l'école primaire l'accès du lycée, d'autre part d'assurer à la jeune fille, au bout de trois ans, un ensemble complet des connaissances qu'elle doit posséder. Peut-être l'enseignement secondaire, tel que le législateur en avait établi les cadres, aurait-il eu à souffrir de ce compromis, si, par un heureux correctif, on n'avait au-

Établissements.	Nombre de classes.	Age d'entrée.
Cologne.	7	»
Elberfeld.	10	6 à 7
Breslau.	10	6 à 7
Nymphenbourg.	10	6
Leipzig.	10	6 à 7
Dresde.	10	6 à 7
Heidelberg.	10	6 à 7
Darmstadt.	10	6 à 7
Turin.	7	6 à 7
Naples	8	6 à 7

(1) Décret. art. 1; Arrêté, art. 1.

torisé le lycée à s'annexer des classes élémentaires (1), et si l'on n'avait en même temps donné aux études de la deuxième période un caractère semi-facultatif propre à retenir les jeunes filles, en leur offrant le moyen de s'adonner à leurs aptitudes spéciales.

La nécessité des classes élémentaires n'a pas besoin d'être démontrée. Compter sur la famille pour y suppléer, c'est se faire illusion sur son impuissance et méconnaître l'objet même de la loi qui a été faite pour lui venir en aide. Qu'on puisse espérer davantage du concours des établissements privés, cela n'est point douteux ; mais serait-il juste et prudent de demander à l'enseignement libre un simple travail de dégrossissement pour des élèves destinées à lui être ultérieurement enlevées ? Quant aux établissements primaires proprement dits, fût-il possible d'y admettre, avec les enfants dont c'est la place, celles qui ne feraient qu'y passer pour arriver aux études secondaires, — alors que l'application de la loi sur l'obligation combinée avec celle de la gratuité va créer tant de charges à l'État, — cette organisation, en obligeant l'école à prendre des enfants qui ne seraient pas faites pour elle, lui serait aussi funeste qu'il serait funeste au lycée de recevoir des élèves qu'il n'aurait pas préparées. L'école, pour rendre les services qu'on lui demande, doit rester l'école, c'est-à-dire s'accommoder aux besoins de la moyenne des intelligences que son rôle est de former. Ce n'est qu'une élite qui en sortira pour entrer au lycée ; et, avec l'aide qu'elles ne manquent jamais de trouver, les élites arrivent toujours à se frayer leur chemin. Que le lycée, de son côté, conserve son caractère d'établissement d'éducation à longue portée. Pour exercer sur l'esprit de l'enfant une action sûre, il faut le soumettre de bonne heure à une forte discipline. Rollin et Mme Necker fixent à huit ans l'âge où la jeune fille est en état d'entreprendre ses études (2), et, de huit à douze ans, sa préco-

(1) Décret du 28 juillet 1881, art. 14 ; Arrêté du 28 juillet 1882. Le soin d'établir les programmes des classes élémentaires est laissé à la directrice de l'école, assistée du conseil des professeurs, sous le contrôle du recteur de l'académie.

(2) C'est également l'avis de l'abbé de Saint-Pierre, de Mme de Miremont, de Mme Campan. L'abbé de Saint-Pierre propose de prendre les petites filles à cinq ans, Mme de Miremont à sept. « La nature, dit-elle, n'est jamais neutre ; elle semble même parler plus tôt chez les femmes. » — « Dès cinq ans, dit

cité naturelle peut être singulièrement mise à profit pour l'emmagasinement des premières connaissances et le développement des facultés naissantes. Dans ce système, la douzième année devient, non la date d'un recommencement, — car le programme de l'école primaire ne diffère guère aujourd'hui de celui de l'enseignement secondaire qu'en ce qu'il est plus concentré, — mais l'ouverture d'une ère nouvelle de progrès. Ce qui importe par dessus tout, c'est que l'élève reste dans les mains auxquelles elle a été d'abord confiée, qu'elle voie devant elle clairement et sans impatience le chemin à parcourir; que, de son côté, le maître puisse compter sur les années, se donner du champ, régler sa marche suivant le besoin, semer au moment propice, donner au germe le temps de fructifier, et ne pas se presser de faire la récolte. Le temps et l'esprit de suite font la force du maître et la sécurité de l'enfant. C'est, nous venons de le voir, le principe sur lequel repose l'organisation de toutes les écoles de l'étranger; notre collège Sévigné est établi sur les mêmes bases. Un établissement d'enseignement secondaire sans classes élémentaires qui lui soient propres est un édifice sans fondations. Ce qui est prévu comme une tolérance ne peut manquer de devenir la règle.

Un autre avantage d'une éducation ainsi conduite, avec ensemble et unité, c'est qu'elle permet, à quinze ans, dit le décret, — nous aurions mieux aimé seize, — non pas d'affranchir la jeune fille de tout travail, mais de la laisser suivre la pente de ses préférences particulières, sans renoncer aux études générales. C'est, à nos yeux, en effet, une idée prévoyante et libérale, que le partage établi, pour les deux années de la seconde période, entre les matières scientifiques et les matières littéraires, chaque section ayant un fond commun de cours obligatoires et une série diverse de cours facultatifs (1). On reproche aux études univer-

---

Mme Necker, l'enfant est en possession de toutes ses facultés naturelles. » — Mme de Maintenon recevait à Saint-Cyr dès six ans. Mme d'Épinay veut qu'on ne commence l'éducation des enfants, filles ou garçons, qu'à douze ans. C'est sa manière de rendre hommage à Rousseau. Mme de Genlis et Mme de Staël posent la même règle. « A douze ans, écrit Mme de Genlis, Adèle n'aura pas d'idées, mais elle n'en aura pas de fausses. » Plus tard elle s'est écartée, et Mme de Staël encore plus qu'elle, des doctrines de l'éducation négative.

(1) Voir le *Rapport présenté au Conseil supérieur de l'Instruction publique au nom de la Commission chargée d'examiner le projet d'organisation de l'enseignement secondaire de jeunes filles*, par M. Marion, membre du Conseil.

sitaires de jeter tous les esprits dans le même moule. Michelet s'en est plaint éloquemment plus d'une fois. Il est bon de ne pas soumettre les jeunes filles à cette uniformité absolue (1). Nous ne voyons non plus aucun inconvénient à substituer dans cette période le cours à la classe, c'est-à-dire une forme d'enseignement qui, sans cesser d'être réglée, donne à l'élève plus d'aisance. On ne peut guère se le dissimuler : à partir de quinze ans, la jeune fille commence à appartenir à la vie intérieure de la famille, aux soins du ménage, en même temps qu'aux relations du monde (2). Le moment est venu pour elle, d'ailleurs, de développer la pratique des langues vivantes (3), et de favoriser la culture des arts. Comment oublier, enfin, que, si l'on veut que cette éducation sérieuse profite et plaise, — et elle ne peut profiter qu'en plaisant, — c'est à la condition de ne pas trop peser.

Une institution d'un caractère si nouveau et si délicat n'entrera dans les mœurs qu'à la condition d'y être introduite avec une fermeté de vues tempérée par la sagesse. Suivant un dicton anglais, rien n'est impossible au Parlement, sauf de changer un homme en femme (4). Gardons-nous de paraître vouloir chan-

---

(1) Ce principe est suivi à l'école de Genève. « Les élèves régulières de deuxième année de la division supérieure ne sont astreintes qu'à un minimum de quinze heures par semaine au lieu de vingt-trois. Elles pourront compléter ces quinze heures par d'autres leçons du même programme laissées à leur choix. » Arrêté du Conseil d'État, 9 octobre 1877.

(2) Parmi les 10.768 jeunes filles qui, au 1er janvier 1882, composaient l'effectif des pensionnats du département de la Seine, 779 seulement avaient plus de 16 ans. Les autres se répartissaient ainsi :

De moins de 6 ans. . . .	1.048 ;	de 10 à 13 ans	3.194
De 6 à 10 ans.	3.338 ;	de 13 à 16 ans	2.409

(3) M. Dreyfus-Brisac remarque avec raison que, dans presque tous les pays d'Europe et d'Amérique, les jeunes filles connaissent deux langues étrangères et souvent trois : le français, l'anglais ou l'allemand et l'italien. (*L'Éducation nouvelle*, p. 174.) — La loi du 21 décembre 1880 dit : « Une langue vivante au moins » ; l'arrêté du 14 janvier 1882 en indique deux (l'anglais ou l'allemand) en laissant le choix. « Chaque élève, dit M. Marion dans son Rapport, pourra apprendre deux ou plusieurs langues, mais successivement, plutôt qu'à la fois. »

(4) « Les femmes ne sont nullement condamnées à la médiocrité, écrit avec beaucoup de sens et d'enjouement J. de Maistre à sa fille ; elles peuvent même prétendre au sublime, mais au sublime féminin. Chaque être doit se tenir à sa place et ne pas affecter d'autres perfections que celles qui lui appartiennent. Je possède ici un chien nommé *Biribi*, qui fait notre joie ; si la fantaisie lui

ger les femmes en hommes, et, pour faire entrer dans le ménage plus de force, n'allons pas en faire sortir la douceur et la grâce. Nous ne sommes plus au temps où l'on se demandait si la femme a une âme, ni si l'âme de la femme ne diffère pas de celle de l'homme. Ce qui est incontestable, c'est que ni leur destination n'est la même, ni leur nature. Or le but de l'éducation, c'est le perfectionnement dans l'ordre de la nature. Fortifions donc dans la femme la raison, qui est le bien commun, mais sans porter atteinte aux dons qui lui sont propres. Toutes ses faiblesses ne sont pas des défauts, pas plus que nos énergies ne sont toutes des vertus. Moins riche que l'homme en qualités acquises, la femme l'emporte par les qualités natives, ce que Montaigne appelle les qualités de prime-saut. Son instinct la guide parfois aussi heureusement que la plus rigoureuse logique; tandis que nous discourons, elle observe : le grand livre du monde lui est familier; elle devine, elle démêle, elle pénètre; c'est, dans le détail des choses de l'âme, un merveilleux psychologue. Sa volonté, moins fortement trempée que celle de l'homme, conçoit, quand il le faut, les résolutions les plus vaillantes, les résolutions du sacrifice; où nous nous décidons par raison, elle écoute son cœur, et la tendresse n'a pas de source plus profonde, le dévouement de plus complet abandon. Sa sensibilité exquise vibre à tous les souffles : mobile, passionnée, ne craignant, n'espérant jamais à demi, elle ressent tour à tour et réfléchit admirablement les émotions diverses. Au bon sens le plus solide elle sait allier les grâces légères. Dans tout ce qui demande du tact, du goût, moins d'application que de génie, l'oubli ou le don de soi-même, — dans la conversation, la correspondance, la critique, — des juges difficiles ne lui reconnaissent pas de supérieur. Elle a la finesse, l'élan, le charme. Ce sont là des richesses incomparables, dont il n'est besoin que de diriger et

---

prenait de se faire seller et brider pour me porter à la campagne, je serais aussi peu content de lui que je le serais du cheval anglais de ton frère, s'il s'avisait de sauter sur mes genoux ou de prendre le café avec moi. L'erreur de certaines femmes est d'imaginer que, pour être distinguées, elles doivent l'être à la manière des hommes. Il n'y a rien de plus faux... La femme ne peut être supérieure que comme femme; mais dès qu'elle veut *émuler* l'homme, ce n'est qu'un singe. Adieu, petit *singe*. Je t'aime presque autant que Biribi, qui a cependant une réputation immense à Saint-Pétersbourg. » (*Lettres*, 1808.)

de perfectionner l'emploi. On peut régler son imagination et rectifier son jugement, éclairer ses sentiments et assurer sa volonté, discipliner, en un mot, ses facultés, sans en contraindre l'allure naturelle. Dans une page pleine d'humour, Herbert Spencer figure l'éducation, — celle qu'il s'agit de remplacer, l'éducation décorative et des vaines formules, — sous les traits d'une sorte de poupée revêtue d'oripeaux et se mouvant par ressorts (1). Nous aimons à nous imaginer celle qu'il s'agit de créer sous la figure de ces statues antiques que Fénelon représente dans toute la sève de la vie, le port élégant et ferme, la démarche modeste et aisée, le front éclairé par la pensée, le sourire aux lèvres.

GRÉARD.

---

(1) *De l'Education intellectuelle, morale et physique*, chap. I.

LES

BATAILLONS SCOLAIRES ET LA RÉVOLUTION FRANÇAISE

L'institution des bataillons scolaires semble être aujourd'hui acceptée de tous. La marche triomphante des « petits soldats » parisiens, le 13 juillet dernier, lorsqu'ils se rendirent à la fête de l'inauguration de l'Hôtel de Ville, a conquis les plus hostiles. Mais l'organisation générale ne se fait pas avec la rapidité et la méthode que les circonstances commandent. Quelques-uns affectent encore de considérer l'institution comme une séduisante fantaisie, dangereuse en plus d'un point, et sans importance pour notre armée. Un grand nombre voudraient nous arrêter où nous sommes. Le moment nous paraît donc opportun pour établir l'origine de nos jeunes bataillons, produire leur état civil, démontrer qu'ils ont été l'œuvre de nos pères, qu'ils nous sont imposés par notre tradition nationale, qu'ils sont une institution nécessaire de la République. Nous espérons ainsi vaincre les dernières résistances. En même temps, d'ailleurs, nous en finirons avec les récits fantaisistes d'une ignorance trop peu patriotique.

Nous ne sommes point de ceux qui ont le patriotisme de la haine. La haine n'est pas une force ; elle est un mauvais sentiment qu'il ne faut pas déchaîner. Ce n'est pas elle qui inspirait les grands soldats de la Révolution, ceux qui ont fait la grande France. Nous ne méprisons pas moins le sot chauvinisme, qui est le patriotisme de la vanité. Mais nous pensons qu'il est des circonstances où méconnaître nos institutions à nous est non seulement un manque de dignité, mais une sorte de trahison. Les institutions autant que le sol sont la patrie. Pour être durables, elles doivent sortir du travail même de la nation, de son effort personnel, être la réalisation, pour ainsi dire fatale, de ses tendances, de ses conceptions, de ses doctrines. Il faut qu'elles soient l'œuvre propre de son génie, afin de ne rencontrer ni contradiction dans les idées, ni

obstacle dans les faits. Aussi, plus elles s'appuient sur des principes antérieurement proclamés, plus elles procèdent des circonstances premières, plus elles s'autorisent d'une adhésion historique, en un mot, plus elles sont de génération nationale, et plus elles ont de force, moins elles trouvent de résistance, mieux elles sont consenties. Les difficultés qu'elles rencontrent au début, la longue période d'installation qui leur est imposée, l'obligation qu'elles ont d'obtenir l'indispensable sanction du temps, sont précisément dues au besoin de posséder des origines qui témoignent d'une importance presque physiologique, qui garantissent leur valeur organique, qui certifient qu'elles sont adéquates au tempérament de la race, le produit du milieu national, né de la logique des événements et non de la fantaisie des hommes. Les institutions écloses sur le sol qui les porte sont les seules qui aient puissance de vie ; et s'il en est de durables parmi les autres, ce sont celles, tout au plus, qu'une longue acclimatation est parvenue à transformer.

Vouloir emprunter les éléments de notre réorganisation républicaine aux nations voisines, qui ont un autre tempérament, un autre passé, d'autres mœurs, une autre tradition, c'est méconnaître et les lois de la science, et les leçons de l'histoire. Mais quand une Révolution s'est accomplie pour nous donner ces institutions, quand elles sont l'œuvre d'une époque qui, dans le monde et dans le temps, porte le nom de Révolution Française, quand les plus puissants par le génie et les plus grands par le cœur les ont conçues et réalisées, quand elles tiennent leur origine de ce prodigieux enfantement d'où sont sorties pour nous la patrie et la République, dont elles caractérisent précisément la forme moderne, prétendre les recevoir de l'étranger c'est faire preuve à la fois de beaucoup d'ignorance et de peu de patriotisme. Pour nous, nous ne pouvons, sans un profond serrement de cœur, entendre certaines personnes invoquer sans cesse l'exemple de nos ennemis mêmes, nous offrir leurs usages, alors que dans notre passé nous avons tous les éléments de régénération et de développement.

I

Nos philosophes et nos hommes d'État du grand XVIIIe siècle, la Constituante, la Législative, la Convention, ont établi les principes et préparé les institutions de la République française. Notre tradition républicaine a près d'un siècle déjà : c'est à elle que nous devons demander nos inspirations, si nous voulons asseoir enfin un ordre de choses durable, réveiller en nous le sentiment national, retrouver la sécurité, et assurer notre existence.

Les hommes de 1789 savaient que l'éducation fait le destin des peuples, que, dans les démocraties, elle seule forme les citoyens et les soldats, qu'elle est l'indispensable condition d'existence pour la République et la patrie ; ils savaient aussi que l'éducation des enfants de la République ne peut être la même que celle des sujets d'un roi. Dans une monarchie, il suffit d'obéir ; dans une démocratie républicaine, où chacun est responsable, où la valeur individuelle fait seule la grandeur nationale, où l'ordre doit résulter de la perfection de chacun, combien n'importe-t-il pas que chacun soit, pendant l'enfance et par une savante éducation, sérieusement rendu apte à remplir ses fonctions de citoyen et de soldat, ses devoirs de républicain et de patriote? Et ces hommes, qui n'étaient pas les avocats sceptiques d'une cause mise en leur main par le hasard, qui croyaient à ce qu'ils disaient et qui étaient d'assez forte trempe pour ne point redouter les conséquences de leurs prémisses, entreprirent de reconstruire sur les principes nouveaux tout l'édifice de l'enseignement public. L'école qu'ils ouvrirent fut celle de l'homme libre, du citoyen et du soldat. L'enfant dut y recevoir le triple enseignement moral, civique et militaire.

Trois assemblées, la Constituante, la Législative, la Convention, ont travaillé à cette œuvre qui s'appela l'Éducation nationale.

Nous avons à étudier ici la seule éducation militaire.

Avant la Révolution, la patrie était la terre du roi, un royaume: Les armées combattaient pour Dieu et pour le roi, pour la solde, pour sac et pillage. Commander était un privilège. Le métier des

armes n'était point de roture. Le noble seul y avait carrière honorée, et encore le bas officier y était-il misérable et dédaigné. Être soldat n'était, pour la masse populaire, pour l'homme du Tiers, ni un droit ni un devoir, c'était un malheur. La misérable victime, réclamée par la milice, désignée par le sort, surprise par le racoleur dans quelque nuit d'ivresse, ou vendue par la misère, était enrégimentée « de par le bon plaisir du roi ». Souvent étranger, mercenaire, condottière, le soldat n'était qu'instrument de guerre, machine de combat. Il ne pouvait être pour lui question d'instruction préparatoire, d'éducation prévoyante; la brutale discipline, les coups de plat de sabre suffisaient à son dressage, lorsqu'il entrait au régiment. L'officier seul avait besoin de recevoir une éducation militaire qui développât ses aptitudes et une instruction qui le rendît apte à l'exercice de sa profession : l'ancien régime y avait pourvu.

Dès 1789, tout est changé. Le droit humain est triomphant. La nation a repris possession d'elle-même. Il y a un peuple français et une patrie française. Mais avec la liberté conquise, la responsabilité s'est imposée; chacun est comptable du présent, responsable de l'avenir. Tout citoyen est soldat, et le patriotisme est désormais une vertu. « Il ne serait pas exact de comparer les nobles milices nationales, s'écrie Dubois-Crancé en 1790, aux tristes victimes du despotisme qui, le cœur glacé et d'une main tremblante, consultaient l'urne fatale, et tombaient sans connaissance, dans les bras de leurs parents éplorés, à l'aspect du billet noir. Je dis que c'est maintenant un droit de tous les Français de servir la patrie, c'est un honneur d'être soldat quand ce titre est celui de défenseur de la plus belle constitution du monde. »

Chacun aura donc sa place dans l'armée, et chacun y prendra le rang que lui assigne son intelligence, sa science et son courage.

La constitution du 24 juin 1793 dit :

La force générale de la République est composée du peuple entier. (Art. CVII). Tous les Français sont soldats. Ils sont tous exercés au maniement des armes. (Art. CIX).

Que nous sommes loin du mercenaire et du racoleur ! Le sol-

dat est désormais un citoyen égal à tous, ayant son droit, sa dignité, sa responsabilité.

Mais tout cela ne peut être mis en valeur que par une forte éducation appropriée aux devoirs à remplir. Il ne s'agit plus de dresser des hommes pour les guerres royales, mais de développer, par une éducation rationnelle, des aptitudes nécessaires à l'exercice d'une fonction sociale régulière. Ainsi l'exigent l'intérêt individuel et l'intérêt de la patrie. Au-dessus du service militaire, il y aura donc l'éducation militaire. Mais toute éducation sérieuse ne commence-t-elle pas dès l'école? Ne doit-on pas, dès l'école, développer les facultés morales, intellectuelles et physiques de la jeunesse, par l'instruction, l'usage et l'expérience? D'autre part, l'éducation militaire ne relève-t-elle pas de l'éducation physique? N'est-ce point dès l'enfance qu'il faut former, ainsi que les vertus du citoyen, les vertus du soldat : l'énergie, le courage? Les unes ne font-elles pas les autres? La méthode ne se propose-t-elle pas d'atteindre le plus grand développement individuel, en économisant le temps et les efforts? C'est en utilisant le loisir de l'enfant, sa souplesse d'esprit et de corps, son activité, son besoin d'exercice, son bon vouloir, qu'on y parviendra. Le pédagogue doit s'emparer de la question. Et puis, tous étant soldats, le service de chacun ne peut être de longue durée, si l'on ne veut priver la nation des forces indispensables à son existence sociale. Pourquoi s'imposer une perte de temps irréparable? Pourquoi, à l'âge où les années sont précieuses à l'ouvrier, au laboureur, au commerçant, à l'artiste, au savant, à la famille, employer de longs mois à l'enseignement des manœuvres, à l'étude du maniement des armes, à l'instruction technique, à l'assouplissement des muscles, à l'endurcissement du corps, à une éducation qui arrive trop tard pour être acceptée sans résistance, alors que pendant l'enfance tout cela s'acquiert avec tant de facilité et à si grand profit?

C'est un calcul admis, qu'un État ne peut, dans les circonstances régulières, mettre sur pied plus de 10,000 hommes par chaque million d'habitants, sans affaiblir la population et la conduire à un abaissement de valeur et de quantité compromettant pour l'avenir. Si tous sont soldats, combien alors ne faut-il pas diminuer la durée du service de chacun afin de rester dans les

conditions normales de production industrielle et de peuplement! Mais alors le temps accordé à une éducation qui n'a point été préparée dans la jeunesse devient insuffisant. Le soldat manque de vigueur et d'instruction, et l'armée perd sa solidité. Les budgets d'ailleurs ont des limites que l'on ne peut étendre sans ruiner la nation; économiser ses ressources, c'est aussi la défendre.

Tout concordait donc vers la même solution: commencer l'éducation militaire dès l'enfance.

Bien avant la Révolution déjà, les économistes, les physiocrates, sans se préoccuper de la question pédagogique, ni d'un principe politique étranger à l'ordre de choses établi alors, étaient arrivés à cette conclusion. Se plaçant uniquement au point de vue des intérêts économiques et moraux, ils avaient demandé l'éducation militaire.

Dans un volume édité en 1777, l'auteur étudie « les remèdes propres aux dommages que cause à la population le service de terre et de mer ». Il s'exprime ainsi :

Dès qu'il n'est pas possible que la majeure partie de ceux qui composent les armées ne soit dans le célibat, et qu'il est du bien de l'État qu'on en sacrifie une partie à sa conservation, n'y aurait-il pas des moyens de rendre moins considérable la dépopulation qui est occasionnée par le service de terre?... Ne pourrait-on pas, à l'exemple des Romains, obliger tous les particuliers à servir dès qu'ils seraient en âge de porter les armes jusqu'à celui de quarante ans?... La sûreté publique demande que l'état militaire soit une charge générale. Tout le monde doit y contribuer. C'est un des principes fondamentaux de la monarchie. Si les temps ont fait changer cet usage, les Français aiment naturellement à servir; on trouvera toujours plus de soldats qu'on ne voudra, quand on les regardera comme des citoyens, quand on les traitera, selon l'instruction du prince, avec douceur et humanité, qu'on leur tiendra exactement parole, et qu'on les renverra chez eux au bout de leur temps de service. Au lieu de tenir les Invalides dans un hôtel superbe, ne vaudrait-il pas mieux qu'on les renvoyât chacun dans leur village, et qu'on leur accordât une gratification annuelle, proportionnelle à la dépense journalière que le prince fait pour eux, aux conditions que tous les dimanches, avant ou après les vêpres, ces soldats émérites dresseraient à l'exercice militaire et enseigneraient toutes les évolutions à la jeunesse de leur paroisse? Cela étant, que, pour exciter l'émulation, on fît faire dans chaque église paroissiale un banc au-dessous de celui du seigneur où, en habit d'ordonnance qu'on ne porterait que ce jour-là, serait le plus ancien invalide, avec ceux des jeunes garçons qui auraient le mieux profité des instructions tactiques. Que tous les mois, les officiers auxquels on aurait accordé les Invalides assemblassent la jeunesse de trois ou quatre paroisses des plus voisines du lieu de leur séjour, lui fissent faire, en leur présence, toutes sortes d'évolutions, encourageassent par des louanges faites à propos, ou par de petites récompenses, ceux

qui se seraient le plus distingués dans ces exercices. Que pour punir ceux qui ne se comporteraient pas bien, ou qui ne seraient pas assez attentifs, les officiers leur défendissent de paraître aux revues et d'assister aux exercices ordinaires, autant de temps qu'ils le jugeraient à propos.

Nous ne proposons pas autre chose aujourd'hui, en demandant que l'éducation militaire des jeunes garçons soit confiée aux officiers de l'armée de réserve ou territoriale.

Un officier du génie, qui fut le premier ministre de la guerre de la République en 1792, Joseph Servan, a publié en 1780 un ouvrage trop peu connu de nos jours, et dans lequel il a étudié un système d'organisation militaire au point de vue des idées nouvelles. Il demande qu'on élève pour le service militaire les enfants trouvés et les orphelins, les enfants que des parents trop pauvres ne peuvent nourrir. Il ne veut point voir « les troupes emprisonnées dans l'oisiveté des garnisons ». Et il propose, pour le recrutement de l'armée régulière, l'organisation de « l'exercice militaire dès l'école, où l'enfant recevrait une éducation physique, morale et technique, et où il verrait une image de la société dans laquelle il doit vivre plus tard: des citoyens, des magistrats et des lois. Dans ces manoirs le vétéran trouverait le repos, et le mutilé un asile. Quelques mois d'exercice suffiraient chaque année au soldat rompu *dès l'enfance* au métier des armes, et son temps serait alors employé à des travaux agricoles, à des œuvres d'utilité nationale, à faire des routes, creuser des canaux, élever des digues, construire des édifices publics... » Cette armée devrait être de 200,000 hommes en temps de paix, En temps de guerre tous seraient à la disposition du gouvernement de 18 à 40 ans. Les idées de Servan étaient tellement celles de tous, elles étaient d'une telle opportunité, que le marquis de Monteynard, alors ministre de la guerre, avait pris la résolution de les mettre à l'étude et d'en essayer la réalisation.

Dans la période qui précède immédiatement la convocation des États-Généraux, la réorganisation de l'armée préoccupe vivement les esprits; l'expulsion des mercenaires, la création de milices nationales, la généralisation du service sont unanimement réclamées. Les économistes et les militaires, Turgot, Condorcet, Letrosne, Carra, Mirabeau, le comte d'Antraigues, tous arrivent aux mêmes conclusions. Aussi, lorsque se leva

le jour de la grande échéance de justice et d'égalité, lorsque la science et la méthode eurent pris la direction des choses qu'avaient conduites jusqu'alors la fantaisie des puissants et le bon plaisir du prince, les convictions étaient faites. Il n'y eut plus d'hésitation dans les esprits, plus de tâtonnements ; les principes étaient posés, les conséquences en étaient réclamées avec passion, la loi n'avait qu'à régulariser leur application, et les hommes d'État à établir les institutions nécessaires.

Le 10 septembre 1791, Talleyrand-Périgord montait à la tribune de la Constituante; il y apportait enfin son rapport sur l'instruction publique, rédigé au nom du comité de constitution. La grande assemblée qui avait enseveli sous les ruines de l'ancien régime tant de préjugés et tant de privilèges, ne pouvait léguer à celles qui allaient lui succéder un plus admirable testament. C'était un vaste plan d'éducation nationale. L'éducation physique et militaire y avait une large part. L'école lui était ouverte:

»... L'instruction est l'art plus ou moins perfectionné, disait le rapporteu , de mettre les hommes en toute valeur, tant pour eux que pour leurs semblables ; de leur apprendre à jouir pleinement de leurs droits, à respecter et à remplir, fidèlement tous leurs devoirs; en un mot, à vivre heureux, à vivre utiles, et à préparer ainsi la solution du problème le plus difficile peut-être des sociétés, qui consiste dans la meilleure distribution des hommes.

L'instruction, considérée dans ses rapports avec l'avantage de la société, exige, comme principe fondamental, qu'il soit enseigné à tous les hommes : 1° à connaître la constitution de cette société; 2° à la *défendre*; 3° à la perfectionner; 4° et, avant tout, à se pénétrer des principes de la morale, qui est antérieure à toute constitution, et qui, plus qu'elle encore, est la sauvegarde et la caution du bonheur public.

De là diverses conséquences relatives à la constitution française.

Il faut apprendre à connaître la constitution. Il faut donc que la déclaration des droits et des principes constitutionnels compose à l'avenir un nouveau catéchisme pour l'enfance, qui sera enseigné jusque dans les plus petites écoles du royaume.

Il faut apprendre à défendre la constitution. Il faut donc que partout la eunesse se forme, dans cet esprit, aux exercices militaires, et, par conséquent, qu'il existe un grand nombre d'écoles générales, où toutes les parties de cette science soient complètement enseignées.

Le principe de l'éducation militaire à l'école est donc ainsi nettement formulé, au nom de l'Assemblée constituante.

Quant à l'éducation physique, elle est considérée avec toute son importance :

L'instruction, comme source d'avantages pour les individus, demande que toutes les facultés de l'homme soient exercées ; car c'est à leur exercice bien réglé qu'est attaché le bonheur. C'est en les exerçant toutes qu'on est sûr de décider la faculté distinctive de chaque homme. Ainsi, l'instruction doit s'étendre sur les facultés physiques, intellectuelles, morales. C'est une étrange bizarrerie de la plupart de nos éducations modernes, de ne destiner au corps que des délassements. Il faut travailler à conserver sa santé, à augmenter sa force, à lui donner de l'adresse, de l'agilité; car ce sont là de véritables avantages pour l'individu. Ce n'est pas tout : ces qualités sont le principe de l'industrie, et l'industrie de chacun crée sans cesse des jouissances pour les autres. Enfin la raison découvre dans les différents exercices de gymnastique, si cultivée parmi les anciens, si négligée parmi nous, d'autres rapports encore qui intéressent particulièrement la morale et la société. Il importe donc, sous tous les points de vue, d'en faire un objet capital de l'instruction.

Modelant son système d'écoles sur l'organisation politique qui établissait des assemblées primaires pour tous les électeurs, et des assemblées de district pour les électeurs de second degré, Talleyrand établissait des écoles primaires et des écoles de district. Dans les premières, pas de manœuvres militaires, mais pendant les récréations on exerçait les enfants à des jeux propres à fortifier et à développer le corps (article VI.) Dans les écoles de district, où l'on pouvait entrer à l'âge de huit ans, l'éducation militaire faisait partie de l'enseignement. Le projet de décret s'exprimait ainsi :

Dans le premier cours, qui durera deux ans, on exercera les enfants, pendant leurs récréations, aux jeux les plus propres à développer leurs forces et à les rendre souples et adroits. Leurs jours de congé seront destinés à des promenades pendant lesquelles on les exercera à des marches précises qui les prépareront dès lors aux évolutions militaires. (Titre I, article VI.)

Deuxième cours. On leur fera exécuter des marches et des évolutions combinées. (Titre VII.)

Troisième cours. Ils seront exercés au maniement des armes, et aux évolutions militaires. (Titre VIII.)

Dernier cours. On continuera les exercices militaires. (Titre IX.)

Mais ce n'est pas tout. Talleyrand instituait des écoles de département, dans lesquelles on devait enseigner la théologie, la médecine, le droit, et l'art militaire.

De même que les écoles de district peuvent être comparées à nos lycées, les écoles de département sont l'analogue de nos facultés. Il y avait ainsi vingt-neuf *Écoles militaires*.

La partie de l'instruction publique relative aux éléments de l'art militaire et à l'éducation de ceux qui se destinent à cette profession, a des rapports nécessaires et des bases communes avec le système militaire de tout le royaume.

La France est partagée en vingt-trois divisions militaires. On se trouve naturellement conduit à placer dans chacune de ces divisions une école militaire qui s'appellera *École de division*, et sera commune à tous les départements dont se compose la même division. C'est là que les jeunes gens destinés au métier des armes, et auxquels je suppose l'instruction que l'on peut acquérir dans les écoles primaires et dans celles de district, trouveront le moyen d'étendre les connaissances que leur destination leur rend plus nécessaires. Ils ne seront admis dans ces écoles, ni avant l'âge de quatorze ans, ni après l'âge de seize... Le cours des études et exercices militaires sera de quatre années, dont deux dans les écoles de division. On enseignera, par un mélange de travaux sérieux et de distractions instructives, les premières connaissances militaires, le maniement des armes, les langues anglaise et allemande, le dessin, les éléments de mathématiques appliqués à l'art de la guerre, surtout la géographie et l'histoire. Il est inutile de dire que ces jeunes citoyens devant diriger leur premier intérêt vers le pays qui les a vus naître, on placera antérieurement à tout des notions plus approfondies de notre constitution, qui confirmeront et agrandiront celles qu'ils auront déjà pu recueillir dans les écoles primaires et de district. C'est à ce dernier genre d'instruction qu'il faut rapporter l'explication d'un catéchisme de morale sociale et politique dans lequel seront exposés les droits et les devoirs de l'homme en société, ce qu'il doit à l'État, ce qu'il doit à ses semblables. De ces principes, qui sont les bases de la constitution française, et de la nécessité de conserver tous les ressorts de la machine sociale, on déduira de nouveaux rapports, ceux des chefs et des subordonnés, rapports dérivant de la nature même des choses, qui, loin de nuire à la liberté, à l'égalité, sont indispensables pour le maintien de l'une et de l'autre. Le véritable instituteur a toujours un but moral, une idée souveraine vers laquelle se dirigent toutes ses intentions. Celle qui ne doit jamais l'abandonner dans l'apprentissage de l'art militaire, c'est l'idée de la subordination, cette compagne naturelle de l'amour réfléchi de la liberté, cette première vertu du guerrier, sans laquelle un État n'aura jamais une armée protectrice... Enfin nos Écoles militaires élèveront à la fois des citoyens libres, des soldats subordonnés, et par conséquent de bons chefs.

Outre ces écoles de division, il y aura six grandes écoles militaires pratiques, qui seront placées aux frontières du royaume dans les villes les plus considérables et les places de guerre les plus importantes...

Ces grandes écoles sont spécialement destinées à réaliser, par une pratique journalière, un genre d'instruction que la seule théorie laisse toujours imparfaite, et à transporter parmi les habitudes de la première jeunesse les exercices et évolutions auxquels elle est singulièrement propre, et tous les détails d'un régime actif et sévère, étranger aux arts d'agrément. Elles seront donc instituées sur le pied militaire, et pour mieux remplir leur principal objet, qui est de former de bons officiers, elles serviront aussi à élever des soldats.

Il sera entretenu, dans chacune de ces grandes écoles, des jeunes gens de douze à quinze ans qui seront nommés par les départements, en proportion de ce que chacun d'eux fournit communément de soldats à l'armée, et choisis de préférence parmi les enfants d'anciens soldats et les pauvres orphelins...

Il sera de plus attaché à chaque grande école un certain nombre d'élèves tirés des écoles de division, par la voie d'un concours dont les formes seront prescrites, et à l'aide de cette épreuve on fera sortir de ces grandes écoles tous les sous-lieutenants de l'armée.

Les grandes écoles seront établies dans un corps de caserne isolé... Le ser-

vice intérieur s'y fera comme dans une place de guerre. Chaque école formera un régiment d'infanterie où les grades supérieurs offriront d'honorables retraites aux anciens officiers des troupes de ligne, en même temps que d'utiles exemples aux jeunes gens, et où ceux-ci seront distribués, soit comme élèves-officiers, soit comme élèves-soldats, mais de manière que tous aient commencé leur apprentissage comme soldats et aient passé successivement par tous les grades. Les élèves-officiers et les élèves-soldats recevront une instruction particulière et une instruction commune. On expliquera aux élèves-officiers un traité de fortifications, les éléments de l'artillerie, toutes les parties du service de l'administration militaire, et on perfectionnera en eux les différentes connaissances qu'ils auront pu acquérir aux écoles de division. On donnera aux élèves-soldats la même instruction qui est prescrite pour les écoles primaires. Tous les élèves, soit officiers, soit soldats, seront habituellement environnés et fortement pénétrés des idées simples de la morale, qui recevront pour chacun un développement proportionné à son intelligence et à sa destination. Il en résultera que le premier apprentissage de l'art militaire, transporté à sa véritable place, dans le ressort de l'instruction publique, ne se fera plus comme autrefois dans les régiments, qui ont droit d'exiger de ceux qu'ils reçoivent des connaissances préliminaires. Et notre système complet sera tel dans son ensemble et dans ses différentes branches que les citoyens verront la carrière des places militaires ouverte à tous également; que les officiers comme les soldats apprendront leurs devoirs de citoyens en même temps que leurs devoirs de guerriers, et qu'enfin la société entière, en s'acquittant envers ses membres de la dette sacrée d'une bonne éducation, multipliera tout à la fois ses moyens de défense contre ses ennemis, et les motifs d'une juste confiance en ses défenseurs.

Tel était, dans son ensemble, le système d'éducation militaire préparé par le comité de constitution et rapporté par Talleyrand-Périgord. Il visait essentiellement l'armée permanente, l'armée de ligne, qui se distinguait encore de la garde nationale, et se composait de 150,000 hommes, aux termes des décrets des 31 juillet et 18 août 1790. L'invasion n'avait point encore conduit à l'amalgame et à l'unification du service militaire.

Mais le principe de l'éducation militaire dès l'enfance est posé. Il est évident que le jour où tous les citoyens seront soldats, il n'y aura qu'à généraliser ce système en y faisant quelques modifications faciles à indiquer d'avance. Talleyrand lui-même semblait prévoir ces nécessités, et il écrivait sagement: « Le vrai système d'instruction sera sans doute, sous beaucoup de rapports, l'ouvrage du temps épuré par l'expérience. » La logique, d'ailleurs, dirigeait seule l'établissement de ces nouveautés. Tout cet enseignement militaire préparé pour les officiers et pour les soldats se trouvait dans notre tradition nationale; il était moins une innovation que

l'extension à tous, et sous l'autorité des principes proclamés par la Révolution, de l'éducation privilégiée que l'ancien régime donnait à la noblesse dans les écoles militaires, ou que celle-ci recevait dans les écoles privées.

Cependant, le rapporteur de la Constituante redoutait la résistance des préjugés et de la routine.

« Il est des difficultés embarrassantes, disait-il, par la raison que ce n'est pas avec des principes qu'on parvient à les vaincre. »

La Constituante n'avait pas eu le temps de discuter le rapport de son comité de constitution. Elle laissa à l'Assemblée législative le soin d'appliquer les principes qu'il exposait. Celle-ci confia à son Comité d'instruction publique l'étude d'un nouveau projet, qui fut rédigé par Condorcet. L'œuvre commencée était continuée, le but restait fixé dans les mêmes termes : « Développer les facultés physiques, intellectuelles et morales. »

Dans chacun des cent dix-huit *Instituts* du projet Condorcet, il devait y avoir un *professeur d'art militaire*. Le rapporteur annonçait un projet spécial sur l'enseignement de la gymnastique. Mais les évènements qui survinrent apportèrent d'autres préocupations. La Révolution précipitait ses journées, l'étranger envahissait le territoire, la France se levait en masse à l'appel de la patrie en danger, et l'Assemblée législative disparaissait avant d'avoir vécu même une année entière. C'était à la Convention qu'il était réservé de fonder définitivement l'éducation nationale.

Le canon de Valmy vient d'éteindre son feu. L'heure est terrible. Mais les hommes sont forts. On se bat pour défendre contre l'invasion la République et le sol de la patrie. Mais on n'oublie pas que l'éducation est le principe même de vie, et c'est aussi pour la défense de la raison humaine que l'on combat. On a le Comité de salut public et on a le Comité d'enseignement. On a Carnot et on a Lakanal; on fait des armées et des écoles.

Romme, s'inspirant de Condorcet, présente un « plan d'éducation nationale » et, dès le mois de décembre 1792, Lanthenas lit un rapport sur l'organisation des écoles primaires.

« L'instruction, dit Romme, recueille les fruits de l'expérience, et la méditation des hommes de tous les temps et de tous les lieux.

L'éducation en fait un choix et en fortifie l'homme physique et moral. L'instruction publique doit comprendre dans ses développements tout ce qui appartient à l'éducation morale et à l'éducation physique. Par l'une, l'enfant acquiert, dans un régime gymnastique, la santé, la force, l'adresse, l'agilité du corps; par l'autre, on développera les mœurs et les habitudes du républicain. » On le voit, le Comité « a pris pour base de son travail le plan offert à l'Assemblée législative ». Le rapporteur le déclare formellement. Mais il ne s'agit encore que d'une étude générale. Cependant il est dit, au nom du Comité, que « dans les maisons nationales, on portera l'uniforme militaire. »

Le principe de Talleyrand, accepté par la Constituante et la Législative, est définitivement proclamé par la Convention : l'éducation militaire commencera dès l'enfance et dans toutes les écoles. L'École militaire de Paris, elle-même, et les douze collèges qui en dépendent, ne sont maintenus qu'à titre provisoire. « Les Écoles militaires, disait Lakanal à ses collègues, sont ouvertes aux enfants des citoyens armés pour la liberté. Il est donc de la justice nationale de protéger ces établissements, jusqu'à ce qu'ils soient utilement remplacés par l'éducation républicaine que vous allez fonder. » A cette condition leur budget fut voté.

Le 26 juin 1793, Lakanal présenta, au nom du Comité d'instruction publique, un projet rédigé en collaboration avec Sieyès et Daunou. Il s'exprime ainsi : « L'éducation que la nation donne aux enfants de la République est en même temps intellectuelle, physique, morale et industrielle ; en un mot, elle embrasse tout l'homme. » Dans chaque école nationale, on donne les premières connaissances de géométrie, de physique, de géographie de morale et d'ordre social. (Art. 24). — Les élèves des écoles nationales sont instruits dans les exercices les plus propres à entretenir et à développer la force et l'agilité du corps. (Art. 25.) — Les garçons sont élevés surtout aux exercices militaires, auxquels préside un officier de la garde nationale, désigné par le bureau d'inspection. (Art. 26). — Dans tous les cantons, il y a au moins un théâtre national pour la libre réunion des citoyens. (Art. 61). — Les hommes s'y exercent à la musique, à la danse, et à d'autres parties de la gymnastique. Les femmes s'y instruisent

à la danse et à la musique, tous pour concourir ensuite à donner aux fêtes nationales plus de beauté et de solennité. (Art.62). — Des concours de gymnastique sont institués. — Le canton qui, dans les fêtes nationales de district, montre la plus belle population et la mieux instruite, soit dans les évolutions militaires, soit dans la musique, etc., reçoit la palme; elle est décernée à la fête du district. (Art. 66).

Les comités spéciaux n'avaient point seuls étudié ces graves questions; tous les représentants sentaient que l'éducation nationale était l'œuvre de vie. Aussi chacun avait-il quelque plan à présenter, à côté de celui du Comité. Les projets personnels abondaient. A toute occasion, la pensée commune se manifestait, toujours la même : commencer l'éducation militaire dès l'école.

« Votre politique, disait déjà Vaublanc à l'Assemblée législative, ou plutôt celle de vos successeurs, doit être de former la jeunesse aux exercices du corps, de la rendre agile, vigoureuse, capable de supporter les fatigues de la guerre, pour l'opposer avec succès aux ennemis de l'État, s'ils osaient l'attaquer. Un bataillon par district, apprenant dans la belle saison les exercices militaires et se rassemblant l'espace d'un mois, chaque année, en corps d'armée, pour se former aux grandes manœuvres, pourrait donner à la France deux cent mille hommes toujours prêts à faire la guerre ; de tels soldats seraient invincibles, si, dès la plus tendre jeunesse, on s'appliquait à rendre les corps robustes et les âmes intrépides. Peut-être la philosophie fera-t-elle une objection. Elle pourra craindre que, presque tous les citoyens devenant propres à la guerre, la nation ne devienne guerrière, et ne se laisse entraîner à la passion des conquêtes... Ah, plutôt d'autres craintes doivent nous occuper. Craignons que nos mœurs corrompues n'éloignent de nous cette vigueur de l'âme, ces vertus mâles et républicaines, sans lesquelles la vraie liberté ne peut exister. » *(Rapport sur les récompenses militaires.)*

En décembre 1792, Rabaud Saint-Étienne avait présenté un très intéressant projet sur les fêtes nationales.

Il faut, disait-il, absolument renouveler la génération présente, et former la génération qui va suivre; il faut faire des Français un peuple nouveau, lui donner des mœurs en harmonie avec ses lois.

Les jours de dimanche seront consacrés à la pratique de toutes les institutions publiques que la nation aura déterminées. Les exercices du corps et les jeux propres à augmenter les forces du corps, l'égalité et la santé, seront fixés par une loi particulière...

Dans les saisons et jours favorables, les citoyens se donneront réciproquement le spectacle des exercices du corps ou des exercices militaires, ce qui sera déterminé par des règlements particuliers.

De ce jour, les jeunes garçons seront admis à apprendre les exercices militaires... En chaque ville, bourg ou village, les enfants de dix ans et au-dessus seront formés aux premiers exercices militaires. En chaque canton, ils seront exercés aux évolutions et manœuvres jusqu'à l'âge de quinze ans, où tous devront être instruits. Il sera établi aussi pour les enfants, par des règlements particuliers, des exercices de gymnastique propres à développer toutes les forces du corps, et lui donner de belles proportions.. Il sera dressé un catéchisme simple et court sur les droits et les devoirs des nations entre elles, que tout garçon de quinze ans sera obligé de savoir par cœur. Les jeunes gens arrivés à l'âge de quinze ans subiront un examen sur ces deux objets dans le Temple national du canton, en présence des officiers municipaux, le premier dimanche du mois de juillet de chaque année. Le même jour ils feront des évolutions pour la dernière fois. Cette journée sera appelée la Fête des adolescents.

Le discours de Rabaud et son projet de décret furent interrompus par de fréquents applaudissements. La Convention en ordonna l'impression, et adjoignit l'auteur au Comité d'instruction publique.

On propose des systèmes bien divers, mais le même principe est proclamé par tous.

Dans son *Projet d'éducation nationale*, Bancal dit : « Les exercices du corps seront entremêlés aux instructions de l'esprit. Ces exercices, tendant à fortifier la jeunesse, embrasseront surtout les évolutions et les mouvements de la tactique militaire. » (*Projet d'éducation nationale*, présenté à la Convention le 24 décembre 1792, art. XXXV).

Dans le remarquable plan d'éducation laissé par Lepelletier de Saint-Fargeau, nous lisons :

Nons voulons donner aux enfants des aptitudes physiques et morales qu'il importe à tous de posséder dans le cours de la vie, quelle que soit la position particulière de chacun. Nos premiers soins se porteront sur la portion physique de l'éducation. Former un bon tempérament aux enfants, augmenter leurs forces, développer en eux vigueur, adresse, agilité, les endurcir contre les fatigues, les intempéries des saisons... voilà le but auquel nous devons tendre...

.... Les épreuves graduées et successives seront déterminées...les travaux du corps seront désignés, un règlement salutaire prescrira tous ces détails, une exécution constante en assurera les bons effets...

« Durant le cours de l'éducation nationale, disait Robespierre, le temps des enfants sera partagé entre l'étude, le travail des mains et les exercices gymnastiques. »

Coupé de l'Oise ne croyait point que nos mœurs se prêtassent à l'introduction de la gymnastique ; mais il réclamait énergiquement l'éducation militaire :

On voudrait rétablir l'ancienne gymnastique pour exercer la jeunesse ; mais celle-ci est toujours en action, et tous les mouvements lui sont familiers. Les exercices anciens, la lutte, la course, le pugilat, n'ont point d'attrait pour nous ; ils tiennent à des usages qui n'existent plus. Mais nous en avons qui sont dans notre caractère, qui sont un goût dominant des Français, qui ont toujours fait notre passion, et qui donnent au corps toute la souplesse, la légèreté d'un homme libre : ce sont les exercices militaires...

Consacrez ceux-là dans vos lois, comme ils le sont par le caractère national, et rendez-les solennels. Ils diront tout à une jeunesse vive et magnanime. Rien ne la grandit comme le sentiment de sa force et l'aspect de ses camarades.

Deleyre, député de la Gironde, demandait une heure d'exercices militaires par jour.

Rudel s'exprime ainsi : « Tout citoyen doit être soldat... L'instruction morale et l'éducation physique doivent aller de pas égal sans se nuire... leur association importe même à la santé des élèves... Les siècles et les peuples qui se sont occupés de l'une et de l'autre ont produit des héros et les plus grands hommes. Il serait bon de sacrifier aux exercices physiques deux jours par semaine, dont l'un le dimanche, pour une plus grande facilité. »

Daunou est plus explicite encore : « L'éducation physique chez les anciens, dit-il, portait le nom de gymnastique, et ils avaient coutume de l'envisager sous trois rapports qu'ils distinguaient par les noms de gymnastique militaire, athlétique et médicinale. Ainsi les divers exercices et souvent les mêmes étaient destinés à former les élèves à l'art des combats, à les rendre plus vigoureux et plus agiles, enfin à entretenir et à fortifier leur santé. Or, je ne vois aucun obstacle à ce que vous établissiez de tels exercices dans les communes de votre république. Vous trouveriez d'abord dans vos milices nationales des soldats expérimentés qui donneraient à leurs jeunes frères les premières leçons de la tactique, de la subordination et de la victoire. Vous auriez ensuite, dans chacun de vos départements ou de vos districts, un médecin qui serait chargé d'en parcourir les communes et d'entrete-

nir la santé de vos élèves, en dirigeant vers ce but les exercices de chacun d'eux. »

Delacroix dépose un projet de loi sur l'éducation commune. On y trouve les dispositions suivantes :

Il sera établi dans chaque maison d'éducation un ou deux anciens et vertueux soldats chargés d'instruire les enfants dans les exercices et évolutions militaires. Ils jouiront d'une haute paie égale au quart de leur pension de retraite. (Art. VII).

Dans chaque maison d'éducation, il sera formé une arène suffisante pour les exercices, les courses, les danses, les fêtes publiques du canton. (Art. IX).

Ils éliront leurs officiers et sous-officiers. Le second repas sera suivi d'une heure et demie d'exercices militaires ou gymnastiques. (Art. X).

Les enfants seront armés de piques; il sera donné à chaque cinquantaine quelques arcs pour ceux au-dessous de douze ans, et quelques fusils pour les autres; au moyen de quoi, ils s'exerceront par peloton, alternativement, à tirer au but. (Art. XI).

Le projet de Michel-Edme Petit, présenté dans la séance du 1er frimaire an II, fait une place non moins large à l'enseignement militaire :

Dans chaque commune, y lit-on, un citoyen choisi par la municipalité enseignera aux enfants mâles le maniement des armes, et les jeunes gens de la commune feront l'exercice aux mêmes lieux, jours et heures que les enfants. (Art. XVIII).

Une école de natation sera établie dans toutes les communes qui en seront susceptibles. (Art. XIX).

Lequinio aussi développe un projet d'éducation nationale :

L'exercice militaire et l'art de nager doivent être enseignés aux garçons. (Art. LIII).

Outre le jour commun de repos, il y aura un jour de recréation par semaine et ils seront l'un et l'autre employés, soit à l'exercice militaire, soit à la natation, soit à la visite des manufactures, des hôpitaux et des prisons. (Art. LV).

M.-J. Chénier (discours du 15 brumaire an II) distinguait trois parties dans l'instruction publique : « La première développe les facultés intellectuelles... la seconde, l'éducation du cœur... la troisième, appelée gymnastique dans les républiques de la Grèce, comprend tous les exercices qui peuvent entretenir et augmenter la force et la souplesse du corps. » Il demandait les exercices militaires.

« Tout, disait Bouquier, présentera aux jeunes gens des moyens d'instruction; ils en trouveront dans les livres élémentaires que vous allez publier, dans les fêtes nationales que vous allez instituer... C'est en maniant les armes, c'est en se

livrant aux exercices de la garde nationale, c'est en s'accoutumant au travail... que leurs membres deviendront souples, que leurs forces se développeront, qu'ils perfectionneront leurs facultés physiques...»

Après le 9 thermidor, le Comité d'instruction publique a été en partie renouvelé; Lakanal en est redevenu le rapporteur. Le projet du 26 juin reparaît à la tribune de la Convention le 7 brumaire an III. L'enseignement militaire y conserve sa place importante.

« Il faut l'avouer, dit Lakanal, l'éducation n'a guère été jusqu'à présent qu'un enseignement littéraire ; il faut en agrandir la sphère et lui faire embrasser la partie physique et morale... Car en vain l'âme est forte si le corps est sans vigueur.»

Il est donc bien établi que l'éducation gymnastique et militaire fut l'objet des préoccupations de la Constituante, de la Législative et de la Convention. Les trois grands rapporteurs de ces assemblées, Talleyrand, Condorcet et Lakanal, lui ont officiellement donné sa place légitime dans les projets d'éducation nationale.

Ce n'était point seulement au sein des assemblées qu'on en comprenait l'importance. Le pays tout entier se passionnait pour elle; dans les réunions, dans les clubs, dans les sections, on avait aussi des projets et des plans. On les proposait, on les commentait, on les étudiait. Des discours de chaque jour, des écrits de tout style, témoignent de l'adhésion nationale. Voici, entre cent, ce qu'imprime un citoyen de la section des Tuileries :

On peut considérer l'homme sous deux grands rapports : ses organes corporels et ses facultés intellectuelles; lui apprendre à s'en servir avec le plus grand avantage pour lui et pour les autres, voilà le but de toute bonne éducation. Il faut à la République des citoyens qui pensent fortement et agissent de même, qui portent en quelque sorte des âmes d'acier dans des corps de fer. C'est à l'éducation à tremper ces âmes et à forger ces corps. Jusqu'à sept ans, laissez à la nature le soin de développer et de fortifier les membres d'un enfant. Que tous les jours il soit baigné à l'eau froide. Après cela, qu'il aille et qu'il vienne librement, qu'il joue, qu'il saute, qu'il tombe, qu'il se blesse, qu'il souffre... Tendre mère, ne t'alarme pas ! songe que de toi est né un républicain... ton fils n'a reçu de toi que le jour; c'est en le mettant aux prises avec la douleur, c'est en lui créant du courage que tu le feras vraiment... A l'âge de sept ans doit commencer l'éducation proprement dite... Je place les écoles dans les maisons de ces fainéants appelés moines, et cette destination purifiera l'asile de la paresse et de la sottise. Dans ces vastes emplacements, les enfants pourront facilement se livrer aux divers exercices du corps; exercices qui doive t

faire l'objet principal d'une éducation essentiellement militaire, puisque dans une République, tout enfant mâle est soldat ; exercices qui ne sont pas moins la base nécessaire d'une éducation destinée à former des sujets à l'agriculture, au commerce, à l'industrie, aux arts utiles, aux professions enfin sur lesquelles repose toute association politique. Avec les Grecs ou les Romains, ou plutôt avec la nature et la raison, j'attache la plus grande importance aux exercices du corps. Il nous faut des hommes et non des poupées. Ainsi donc, le maniement des armes de tout genre et toutes sortes d'évolutions militaires deviendront une des grandes occupations de nos élèves... Tous les jours un hymne patriotique sera leur prière du matin. Tous les jours un ou deux articles des droits de l'homme et de la constitution leur seront développés par le maître.

Nous ne voulons pas rechercher d'autres témoignages. La période du Directoire nous en fournirait de nombreux. Notons seulement que les mêmes idées, les mêmes doctrines reparurent, animant les discussions des assemblées, inspirant les hommes d'État, chaque fois que la République, envahie par la réaction, fit un effort pour reprendre possession de ses destinées, jusqu'à la crise finale, jusqu'au Consulat.

On le vit après la journée du 18 fructidor. Une commission dite « des Institutions républicaines » fut nommée avec le mandat d'étudier « un ensemble d'institutions qui fissent oublier à jamais les habitudes et les préjugés monarchiques, qui inspirassent partout et à chaque instant l'amour de la patrie, de la liberté, de toutes les vertus publiques et privées, qui donnassent enfin à la République une garantie de sa durée et de sa puissance. » Leclerc et Jean Debry en furent les rapporteurs. Debry fixait la période d'éducation des jeunes gens de neuf à dix-huit ans. De neuf à douze ans, il appelait les enfants aux exercices gymnastiques; de douze à dix-huit, les adolescents entraient dans les écoles de Mars.

Vers la même date, Jourdan présentait au conseil des Cinq-Cents, au nom de la commission militaire, un rapport sur la conscription. Il faudrait pouvoir citer ce rapport tout entier pour montrer combien ces mêmes hommes qui introduisaient l'éducation militaire à l'école étaient loin de ce qu'on a appelé plus tard le militarisme ; et cependant Jourdan ne manquait pas de faire cette observation devenue prophétique : « S'il serait très dangereux de rendre la nation trop militaire, il ne le serait pas moins de la rendre exclusivement agricole et commerçante... la basse cupidité de l'or l'envahirait bientôt ; l'amour de soi-

même remplacerait bientôt celui de la patrie; les richesses tiendraient lieu de vertu, et la nation, énervée par le luxe, deviendrait la proie de quelques ravisseurs. »

Mais il voulait un soldat intelligent : « Son instruction, disait-il, ses occupations ne seront pas, comme dans l'ancien régime, minutieuses et insignifiantes : son corps sera exercé à des manœuvres de guerre, et non simplement à des manœuvres de parade ; son esprit sera cultivé à proportion de ses facultés ; il ne sera pas une machine qu'un ressort fait mouvoir; il comprendra ce qu'il fait ; il en sentira l'utilité ; il servira autant par goût que par devoir. »

II

Dans le très sommaire exposé que nous avons fait du système des trois assemblées révolutionnaires, on a pu remarquer que Talleyrand, qui préparait si fortement, à l'école de département, l'éducation militaire des soldats et des officiers de l'armée permanente, semble avoir négligé les enfants des écoles primaires. Ceux-ci avaient de sept à dix ans. Ils étaient trop jeunes. Quant à Condorcet, dans ses *Instituts*, son professeur d'art militaire n'est qu'un maître d'enseignement théorique. Où donc se faisait, pour la masse des citoyens, l'éducation pratique dont la nécessité était si hautement proclamée?

Dès le lendemain de la prise de la Bastille, le 15 juillet 1789, la garde nationale, à l'établissement de laquelle Louis XVI avait été jusqu'alors énergiquement opposé, s'était spontanément organisée, et bientôt plus de six millions d'hommes avaient été armés pour la défense de leurs droits. Le zèle le plus patriotique avait présidé dans la France entière à la formation de cette puissance. Les vieillards et les enfants y avaient pris place. Chaque bataillon avait une compagnie de vétérans et une *compagnie d'élèves*. Et Paris, qui, dans la première organisation, comptait soixante bataillons, avait ainsi soixante compagnies d'enfants. Ceux-ci assistaient à tous les exercices, à toutes les manœuvres, et c'est là que, de onze à dix-huit ans, se faisait l'éducation militaire des jeunes citoyens.

faire l'objet principal d'une éducation essentiellement militaire, puisque dans une République, tout enfant mâle est soldat ; exercices qui ne sont pas moins la base nécessaire d'une éducation destinée à former des sujets à l'agriculture, au commerce, à l'industrie, aux arts utiles, aux professions enfin sur lesquelles repose toute association politique. Avec les Grecs ou les Romains, ou plutôt avec la nature et la raison, j'attache la plus grande importance aux exercices du corps. Il nous faut des hommes et non des poupées. Ainsi donc, le maniement des armes de tout genre et toutes sortes d'évolutions militaires deviendront une des grandes occupations de nos élèves... Tous les jours un hymne patriotique sera leur prière du matin. Tous les jours un ou deux articles des droits de l'homme et de la constitution leur seront développés par le maître.

Nous ne voulons pas rechercher d'autres témoignages. La période du Directoire nous en fournirait de nombreux. Notons seulement que les mêmes idées, les mêmes doctrines reparurent, animant les discussions des assemblées, inspirant les hommes d'État, chaque fois que la République, envahie par la réaction, fit un effort pour reprendre possession de ses destinées, jusqu'à la crise finale, jusqu'au Consulat.

On le vit après la journée du 18 fructidor. Une commission dite « des Institutions républicaines » fut nommée avec le mandat d'étudier « un ensemble d'institutions qui fissent oublier à jamais les habitudes et les préjugés monarchiques, qui inspirassent partout et à chaque instant l'amour de la patrie, de la liberté, de toutes les vertus publiques et privées, qui donnassent enfin à la République une garantie de sa durée et de sa puissance. » Leclerc et Jean Debry en furent les rapporteurs. Debry fixait la période d'éducation des jeunes gens de neuf à dix-huit ans. De neuf à douze ans, il appelait les enfants aux exercices gymnastiques; de douze à dix-huit, les adolescents entraient dans les écoles de Mars.

Vers la même date, Jourdan présentait au conseil des Cinq-Cents, au nom de la commission militaire, un rapport sur la conscription. Il faudrait pouvoir citer ce rapport tout entier pour montrer combien ces mêmes hommes qui introduisaient l'éducation militaire à l'école étaient loin de ce qu'on a appelé plus tard le militarisme ; et cependant Jourdan ne manquait pas de faire cette observation devenue prophétique : « S'il serait très dangereux de rendre la nation trop militaire, il ne le serait pas moins de la rendre exclusivement agricole et commerçante... la basse cupidité de l'or l'envahirait bientôt ; l'amour de soi-

même remplacerait bientôt celui de la patrie; les richesses tiendraient lieu de vertu, et la nation, énervée par le luxe, deviendrait la proie de quelques ravisseurs. »

Mais il voulait un soldat intelligent : « Son instruction, disait-il, ses occupations ne seront pas, comme dans l'ancien régime, minutieuses et insignifiantes : son corps sera exercé à des manœuvres de guerre, et non simplement à des manœuvres de parade ; son esprit sera cultivé à proportion de ses facultés ; il ne sera pas une machine qu'un ressort fait mouvoir; il comprendra ce qu'il fait ; il en sentira l'utilité ; il servira autant par goût que par devoir. »

II

Dans le très sommaire exposé que nous avons fait du système des trois assemblées révolutionnaires, on a pu remarquer que Talleyrand, qui préparait si fortement, à l'école de département, l'éducation militaire des soldats et des officiers de l'armée permanente, semble avoir négligé les enfants des écoles primaires. Ceux-ci avaient de sept à dix ans. Ils étaient trop jeunes. Quant à Condorcet, dans ses *Instituts*, son professeur d'art militaire n'est qu'un maître d'enseignement théorique. Où donc se faisait, pour la masse des citoyens, l'éducation pratique dont la nécessité était si hautement proclamée?

Dès le lendemain de la prise de la Bastille, le 15 juillet 1789, la garde nationale, à l'établissement de laquelle Louis XVI avait été jusqu'alors énergiquement opposé, s'était spontanément organisée, et bientôt plus de six millions d'hommes avaient été armés pour la défense de leurs droits. Le zèle le plus patriotique avait présidé dans la France entière à la formation de cette puissance. Les vieillards et les enfants y avaient pris place. Chaque bataillon avait une compagnie de vétérans et une *compagnie d'élèves*. Et Paris, qui, dans la première organisation, comptait soixante bataillons, avait ainsi soixante compagnies d'enfants. Ceux-ci assistaient à tous les exercices, à toutes les manœuvres, et c'est là que, de onze à dix-huit ans, se faisait l'éducation militaire des jeunes citoyens.

L'importance de ce modè d'éducation avait été comprise de tous, et la France entière l'avait immédiatement adopté.

Dès les premiers jours de la Révolution, nous trouvons les jeunes élèves militaires dans toutes les cérémonies publiques, dans toutes les fêtes, et non point seulement à Paris, mais aussi dans la province. Voici, en septembre 1790, une petite ville du Dauphiné, Saint-Marcellin, qui fait célébrer un service religieux en l'honneur des gardes nationaux morts à Nancy. « Tous les corps ecclésiastiques, religieux, politiques, administratifs ou civils, tous les amis de la Constitution assistaient aux honneurs rendus à ces martyrs de la chose publique ; on remarquait principalement le bataillon des enfants. » La même année, une plus petite ville encore, Romans, rassemble ses habitants pour la prestation du serment civique prescrit par le décret de l'Assemblée nationale du 7 janvier. C'est en juin, quelques semaines avant la grande fédération. Les gardes nationaux, les troupes de ligne, les chasseurs royaux de Dauphiné, se rendent en corps à la cérémonie : « cent jeunes garçons, l'espoir de la patrie, marchaient en ordre au milieu des rangs. » Dès cette époque, cette expression, « espoir de la patrie », désignait presque toujours les élèves.

Le bataillon de la garde nationale était donc devenu l'école militaire où le jeune garçon recevait son éducation de soldat. Et l'Assemblée nationale, sans vouloir en faire une obligation, c'était inutile, mais avec l'assentiment le mieux manifesté, consacra cette nouvelle institution. La loi de 1791 (14 octobre) s'exprimait ainsi : « L'Assemblée nationale permet qu'il s'établisse, dans chaque canton, une compagnie composée de jeunes garçons au-dessous de l'âge de 18 ans. Cette compagnie, commandée par des officiers de la même classe, sera soumise à l'inspection de trois vétérans nommés à cet effet, ou à défaut de vétérans, d'inspecteurs désignés par les municipalités. » (Section II, article 32.)

Les enfants, en général, étaient admis dès l'âge de dix ou onze ans. Ils choisissaient leurs officiers parmi eux. La loi de prairial an III (1795), qui donna à la garde nationale sa constitution définitive, est plus précise : elle transforme en obligation ce qu'était que l'objet d'une autorisation en 1791.

Ainsi l'éducation du soldat de la République commença sérieusement dès l'enfance. Exclusivement enfermée dans l'école, l'édu-

cation militaire reste insuffisante ou devient absorbante; elle n'est rien ou elle est tout ; trop, ou trop peu. Les qualités de l'instituteur excluent celles du soldat. Il y a deux éducations différentes qui ne sauraient être réunies sans que l'une tue l'autre. Les patriotes et les républicains le comprirent : c'est pourquoi le bataillon se forma à côté de l'école. Celle-ci essaya d'enseigner l'exercice de la pique et du fusil; mais elle abandonna au bataillon les manœuvres gymnastiques et l'éducation militaire. Les *Élèves de la garde nationale* s'appelèrent bientôt Élèves de l'Espérance de la Patrie, puis Élèves de l'Espérance, enfin ils formèrent les *Bataillons de l'Espérance.* « De jeunes enfants, écrivait un représentant du peuple à la date de brumaire an II, ont prêté entre mes mains, avec le ton simple et naïf de la touchante vérité, le serment d'imiter leurs pères et de servir la patrie. Tous m'ont témoigné leur joie de se voir formés en bataillon et comptés pour quelque chose dans la classe des gardes nationales, défenseurs de la République. »

Ainsi, sans quitter l'école, mais sans que celle-ci fût transformée en caserne, l'adolescent apprenait son métier de soldat, en même temps qu'il se préparait à son rôle de citoyen.

Les Jeunes bataillons ne furent pas seulement une école militaire. Souvent on utilisa leur bon vouloir. On les employait à des services d'ordre, à la garde même des villes, lorsque les hommes sortaient pour le combat. Plus d'une fois ils pointèrent le canon du haut des remparts d'une ville assiégée. Dans un pamphlet publié en 1796, Danican, ancien général de la République en Vendée, accusait les Jacobins d'avoir employé les Jeunes bataillons, à Rennes, à fusiller les chouans prisonniers. Le fait est loin d'être prouvé, et le témoignage de Danican est suspect. Les jeunes garçons d'Avesnes, qui se signalèrent avec tant d'éclat à la prise de Landrecies en 1794, appartenaient aux bataillons de l'Espérance. Et l'illustre Viala, le jeune héros dont la Convention voulut associer le nom à celui de Bara, était commandant du bataillon d'Avignon.

Mais c'est dans les fêtes nationales surtout que leur place était indiquée. Ils y parurent dès le 14 juillet 1790. Toutes les compagnies d'élèves assistèrent à la grande fédération des milices nationales. Lorsque les 60,000 fédérés partirent de la

place où s'élevait autrefois la Bastille pour se rendre au Champ de Mars, immédiatement devant l'Assemblée nationale marchait un bataillon d'enfants. Ils portaient tous le costume des gardes nationales, la veste et la culotte blanches, l'habit bleu à collet blanc, à parements et revers écarlates, avec les mots *Constitution et Liberté* inscrits sur les retroussis. Une France nouvelle, régénérée, affranchie, allait se constituer ; les communes venaient sceller dans un même serment le pacte d'union et fonder la patrie française. Et au moment où l'engagement solennel fut prononcé, lorsque le drapeau de la patrie s'éleva dans les airs, lorsque toutes les mains s'étendirent vers l'autel, les Jeunes bataillons mêlèrent leur serment au serment des hommes. Ils surent le tenir.

On vit les « Élèves de la garde nationale » aux obsèques de Mirabeau.

Lorsqu'on porta triomphalement les cendres de Voltaire au Panthéon, les « Élèves de l'Espérance de la Patrie » étaient en tête du cortège.

Le 20 prairial an II (16 juin 1794), à la fête de l'Être suprême que David avait organisée avec un si grand appareil, un groupe de cent tambours ouvrait la marche. Derrière suivaient vingt-quatre sections rangées en deux colonnes, les hommes à droite, les femmes et les enfants à gauche : « les bataillons d'adolescents étaient au centre des deux colonnes de leurs sections respectives... » Arrivés au lieu de la fête, « tous les Jeunes bataillons se formèrent en carré et se rangèrent autour de la montagne. » Au sortir du Champ de Mars, « un roulement général des tambours avertit les bataillons des adolescents de rejoindre leurs sections respectives; et les quatre premières sections, placées du côté de la rivière, défilèrent par la rue Dominique et se séparèrent sur la place des Invalides. »

Il est inutile de dire que la fête de la Jeunesse était la leur. D'ailleurs, dans la plupart des comités nommés pour l'organisation des fêtes, on trouve le nom d'un commandant des Jeunes bataillons.

Aux fêtes sans-culottides, ceux-ci prenaient rang dans les sections auxquelles ils appartenaient. A la fête des Récompenses ils étaient spécialement convoqués. Une instruction pour la célébration des fêtes sans-culottides en province, publiée en exécution de l'arrêté de fructidor an II, s'exprime ainsi :

« Le bataillon de l'Espérance, qui se dévoue aux exercices militaires avant l'âge exigé par la loi, paraîtra à la fête. Les instructeurs de cette jeunesse désigneront ceux qui ont le mieux mérité de leurs parents et de la patrie. Le cortège rendu au Champ de Mars, la municipalité introduira dans le temple de la Patrie les victimes honorables de la Révolution, les soldats blessés, les veuves des soldats de la patrie, ainsi que cent des jeunes garçons du bataillon de l'Espérance qui auront été jugés les plus dignes... » Une autre instruction, relative à la fête du Printemps, dit encore : « Le bataillon de l'Espérance, conduit par un vétéran, se rendra sur le terrain de la fête pour y exercer la police ; il formera une ligne circulaire autour de l'autel de la Patrie. » La police des fêtes, en province, semble, en effet, leur avoir été exclusivement réservée. Voici, entre autres indices, un avis inséré dans le *Courrier patriotique des Alpes* : « Projet de fête pour célébrer l'immortelle journée du 14 juillet, et les victoires nouvelles des républicains à Fleurus, Ostende, etc. Le 26 messidor prochain, à quatre heures du soir, on se rassemblera sur la place de la Constitution. La musique défilera la première; on portera triomphalement les bustes des grands hommes et les drapeaux des fêtes décadaires. Viendront ensuite plusieurs pièces d'artillerie, un corps d'hommes armés de piques, le bonnet de la liberté, le simulacre de la Bastille, le char de la Révolution, le peuple, les magistrats, la société populaire, les généraux. Les jeunes filles et les jeunes garçons seront invités à se parer de fleurs nouvelles... Le bataillon de l'Espérance fera la police... »

Dans un très curieux volume intitulé *les Muses sans-culottides*, nous trouvons un récit enthousiaste de la fête du Printemps, dédié « par un républicain de 65 ans à un philosophe. » La description se termine ainsi : « J'oubliais de noter que le bataillon de l'Espérance maintenait seul le bon ordre dans ce grand rassemblement. Sous le régime du faste et des rangs il fallait, dans les fêtes publiques, commander le respect et en imposer par ses satellites. Aujourd'hui, c'est le sentiment qui seul entretient la bonne harmonie. » Ceci prouve combien la population respectait ces jeunes enfants. Elle ne leur ménageait pas non plus ses applaudissements, même dans les représentations

théâtrales. Nous en trouvons le témoignage dans la description de la représentation d'une pièce très originale, « *La réunion du 10 août ou inauguration de la République française*, sans-culottide dramatique en cinq actes et en vers, mêlée de déclamations, de chants, danses, évolutions militaires, dédiée au peuple souverain, par les citoyens Bouquier, membre de la Convention nationale et du Comité d'instruction publique, et Moline, secrétaire greffier attaché à la Convention, ouvrage dont le Comité de Salut public a fait les frais, par décret de la Convention. »

Cette sans-culottide, dit la relation, représente les cinq stations de la Fête nationale du 10 août dernier, sur les ruines de la Bastille, à l'Arc de triomphe, au boulevard Favart, à la place de la Révolution, vis-à-vis l'Hospice des vieux défenseurs de la Patrie; partout les chefs des autorités constituées électrisent le peuple par des discours énergiques sur la chute de la tyrannie, et sur la conquête de la Liberté, partout le peuple souverain jure de conserver ses droits aux dépens de sa vie et de finir l'ouvrage de la régénération qu'il a si heureusement commencé. Les enfants aveugles, les jeunes orphelins adoptés par la Patrie, les envoyés des municipalités de campagne, un laboureur et sa femme traînés sur une charrue, donnent au cortège un intérêt qui fait verser des larmes de sensibilité... Des évolutions militaires surtout, celles qu'exécutent les jeunes Élèves de la Patrie, réunis dans la section de Popincourt, portent le spectateur au plus haut degré d'enthousiasme...

Mais la fête triomphale entre toutes des Jeunes bataillons devait être celle de la translation des cendres de Bara et de Viala au Panthéon. On sait que la Convention avait chargé David d'en tracer le plan. Plusieurs fois ajournée, la date définitive avait été fixée au 9 thermidor. La chute de Robespierre et les évènements qui suivirent ne permirent pas d'exécuter le décret de la Convention, et à Paris cette fête n'eut jamais lieu. Mais en province elle fut célébrée avec la plus grande pompe. Voici un extrait du compte-rendu de l'une de ces cérémonies. Il montre quelle importance avaient alors les bataillons d'élèves :

La fête en l'honneur de Bara et d'Agricol Viala fut célébrée le décadi dernier, avec cette douce gaîté et cette aimable hilarité qui appartiennent à l'enfance. Les jeunes gens des compagnies du bataillon de l'Espérance, sans armes, et portant un simple feuillage, se rassemblèrent à 8 heures du matin à la Maison Commune, où étaient les autorités constituées et la société des Jacobins. A neuf heures précises la fête commença : les tambours ouvraient la marche, leurs caisses couvertes d'une draperie tricolore, les musiciens suivaient et jouaient des marches et des airs qui exprimaient la douleur; huit des jeunes gens les plus grands, décorés d'une ceinture tricolore, portaient de quatre en quatre les étendards de Bara et de Viala et l'urne cinéraire couronnée de fleurs. Venait ensuite le groupe des chanteurs et chanteuses, des

citoyens et citoyennes composant les ballets du spectacle; ce groupe était suivi des membres des diverses autorités, menant par la main et embrassant les jeunes républicains du bataillon de l'Espérance; c'était un doux spectacle pour les pères et mères de famille de voir leurs enfants embrassés et encouragés à l'amour de la Patrie par les magistrats du peuple; c'était une douce jouissance pour les magistrats que de pouvoir concourir à l'instruction et aux plaisirs de cette génération, l'espérance de la Patrie... Le cortège, après avoir défilé dans cet ordre, se rendit sur la place de la Liberté; là, les étendards furent placés au pied de l'arbre auguste, le point de ralliement des patriotes; aussitôt une musique guerrière se fait entendre, un chœur de chanteurs et chanteuses entonnent l'hymne des Marseillais, et les jeunes républicains, d'un mouvement spontané, disent leur couplet:

« Nous entrerons dans la carrière. »

Les danseurs et danseuses exécutèrent ensuite une danse majestueuse et analogue au sujet de la fête. Les cris de vive la République se firent entendre sur toute la place.... Après diverses stations où des scènes semblables eurent lieu, le cortège se rendit à la salle de la Société, aux cris mille fois répétés de vive la République, périssent les tyrans! Les jeunes citoyens prirent place dans l'enceinte qui leur avait été destinée, des couplets patriotiques y furent chantés aux accompagnements d'une musique harmonieuse, de nombreux spectateurs emplissaient les tribunes; tout concourait à rendre cette fête intéressante : d'un côté on voyait la gaîté et la joie de l'innocence peinte sur la figure des jeunes citoyens; de l'autre le contentement des pères et mères qui étaient accourus pour voir le spectacle le plus attendrissant, la fête de l'enfance. Chacun disait : Oh, combien cette génération naissante sera vertueuse! Combien elle rendra de services à la République! Un d'eux fit lecture de la lettre qu'ils avaient écrite à leurs camarades de la commune d'Avesnes, pour les féliciter sur leur courage. Cette lecture fut suivie des plus vifs applaudissements.... La fête se termina par des chants civiques. Dans la séance du même jour un jeune canonnier du bataillon de l'Espérance prononça un discours au nom de ses camarades. L'orateur et ceux qui l'avaient accompagné reçurent l'accolade fraternelle du président; sur la motion d'un de ses membres, la Société arrêta que les discours prononcés dans la fête du matin et notamment celui du jeune canonnier seraient imprimés, pour être distribués aux jeunes gens du bataillon de l'Espérance, et envoyés à la Convention nationale et aux Jacobins de Paris.... Que l'exemple de ces jeunes républicains serve aux lâches muscadins qui se cachent pour se soustraire à la réquisition. Ces braves enfants ont demandé, dans la même séance, de monter la garde en personne, pour soulager les citoyens, et même de partir pour la réquisition, au cas où le contingent ne serait pas complet. Voilà ce que fait déjà pour le triomphe de la liberté cette nouvelle génération! Que peuvent les tyrans et les esclaves!.... Tel est le récit de cette fête dont nous ne saurions peindre à nos lecteurs la beauté; la plume ne peut rendre les sentiments qu'on éprouve à des scènes attendrissantes. *(Courrier patriotique).*

Les fêtes d'Avignon furent des plus belles; mais l'espace nous manque pour les rapporter. Nous devrions peut-être rappeler ce que fut l'École de Mars, installée au camp des Sablons; mais elle est assez connue pour que nous puissions nous en dispenser. Il convient de borner ici nos recherches.

Cette rapide esquisse d'un chapitre que nos historiens ont oublié d'écrire, établit suffisamment notre tradition, et donne à nos jeunes bataillons leur véritable état civil. Ils sont Français et républicains; ils ont eu pour inspirateurs les grands esprits du XVIIIe siècle; ils sont nés du génie même de la Révolution, et leur formation se rattache à l'organisation de notre armée nationale.

De tous les plans, de tous les essais, de tous les projets, de tous les décrets souvent contradictoires, de l'expérience et des efforts de tous, la solution du problème s'était dégagée pour ainsi dire naturellement: l'éducation civique se faisait à l'école, l'éducation militaire au bataillon, et elles se prêtaient un mutuel appui. L'enseignement de la gymnastique était le lien commun. Ainsi, depuis 1789, les jeunes garçons, de onze à dix-huit ans, se préparaient pour la défense de la patrie. Lorsque la « guerre des rois contre les peuples » commença, lorsque retentit le funèbre appel de la Législative : « Citoyens, la patrie est en danger ! » lorsque, « au tocsin de la liberté », la Convention fit « les grandes réquisitions »; lorsque, dans l'élan de son enthousiasme patriotique, la France, se levant en masse, « debout contre les tyrans », précipita aux frontières tout ce qui avait force, jeunesse et courage, les Élèves de l'Espérance étaient devenus de jeunes hommes. Ils furent les volontaires des quatorze armées, les héroïques défenseurs de la liberté et de l'indépendance. « La Convention, dit Michelet, avait abaissé par grâce, jusqu'à seize ans, la faculté de s'enrôler. » La grâce avait été pour eux, et ils étaient les premiers soldats de la République. Plus d'un, parmi ceux qui ont inscrit leur nom sans tache dans les pages de la glorieuse épopée, avait appris au Bataillon de l'Espérance comment on sert la liberté et son pays.

Malheureusement, les évènements ne laissèrent pas le temps de produire ses résultats à une éducation qui eût permis à la France d'échapper au militarisme qui la perdit. Puisse la nouvelle République, qui a repris l'œuvre commencée par les hommes de 1789 et de 1792, la compléter pour le bien de la patrie.

Aristide Rey.

LA QUESTION SCOLAIRE EN SUISSE

Le peuple suisse a rejeté à une majorité considérable, le 26 novembre dernier, l'arrêté des Chambres fédérales relatif à la création d'un poste de secrétaire de l'instruction publique, qui avait été soumis à la ratification du corps électoral à la suite d'une demande de *referendum* appuyée de 180,000 signatures. Cet arrêté, en date du 14 juin 1882, était ainsi conçu :

Le Conseil fédéral est chargé de faire procéder immédiatement par le département de l'intérieur, au sujet de la situation des écoles dans les cantons, aux enquêtes et études qui sont nécessaires pour assurer l'exécution complète de l'article 27 de la constitution fédérale et permettre de légiférer sur la matière.

Pour mettre le département en état de satisfaire à cette tâche, il lui est donné un secrétaire particulier (secrétaire de l'instruction publique), avec un traitement annuel pouvant atteindre 6,000 francs. Ses attributions seront fixées par un règlement spécial qu'édictera le Conseil fédéral.

Les journaux politiques français se sont occupés, à des points de vue divers, du vote du 26 novembre et de l'agitation extraordinaire que la question soumise au peuple a créée dans les cantons helvétiques pendant plusieurs mois ; mais leurs commentaires ont généralement témoigné d'une médiocre connaissance de l'état réel des choses. Il ne sera pas sans intérêt, croyons-nous, d'essayer de préciser, pour les lecteurs de la *Revue*, la portée de l'acte du pouvoir législatif auquel la majorité des citoyens suisses a refusé sa sanction.

On sait qu'en Suisse l'instruction primaire est du domaine cantonal. Chaque canton règle lui-même, par une loi spéciale, tout ce qui touche à la création et à l'entretien des écoles primaires, au programme d'études, aux obligations des parents et des élèves, aux conditions que doivent remplir les instituteurs, etc. Toutefois, depuis 1874, la Confédération a le droit d'intervenir dans une certaine mesure : l'article 27 de la constitution fédérale adoptée par l'ensemble des citoyens suisses le 19 avril 1874 a fixé les principes généraux auxquels les cantons sont tenus de se conformer en matière d'instruction primaire, et a

chargé l'autorité fédérale de veiller à ce que ces principes fussent observés.

Voici le texte de cet article 27 :

Les cantons pourvoient à l'instruction primaire, qui doit être suffisante et placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile. Elle est obligatoire et, dans les écoles publiques, gratuite.

Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyance.

La Confédération prendra les mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à ces obligations.

On remarquera que les termes de l'article constitutionnel sont des plus vagues, sauf en ce qui concerne la gratuité. L'article dit bien que l'instruction primaire est obligatoire, mais il ne fixe pas les limites de l'âge scolaire; il dit que cette instruction doit être suffisante, mais il ne donne aucune indication précise permettant de déterminer ce que doit être le minimum d'instruction; il ne parle pas de laïcité de l'enseignement, et se contente de stipuler que l'instruction primaire doit être placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile, et que les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient à souffrir dans leur liberté de conscience ou de croyance; enfin, au lieu de charger expressément le pouvoir fédéral d'élaborer une loi organique pour l'application des principes constitutionnels, il se borne à l'autoriser à prendre les mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à leurs obligations.

Ce n'est pas la maladresse ou l'imprévoyance des rédacteurs de la constitution qu'il faut accuser à ce sujet. Les obscurités et les lacunes de l'article 27 furent imposées aux législateurs fédéraux par la nécessité de trouver une formule très générale, sur laquelle il fût possible de réunir une majorité. En 1872, en effet, un premier projet de constitution avait été élaboré, dans lequel l'article relatif aux écoles était ainsi conçu : « Les cantons pour-» voient à l'instruction primaire gratuite et obligatoire. La Con-» fédération peut fixer, par voie législative, un minimum de ce » qu'on doit exiger des écoles primaires. » Mais le projet de 1872 fut repoussé par le peuple. Lorsque les Chambres reprirent l'année suivante leur travail de révision constitutionnelle, ce fut

avec la préoccupation d'éviter les solutions radicales et de rechercher des accommodements et des moyens termes acceptables par les divers partis en présence. C'est ce qui eut lieu, pour l'article scolaire comme pour un certain nombre d'autres. On renonça à inscrire dans la constitution le principe d'un minimum d'instruction à fixer par une loi fédérale : on se contenta de dire que l'instruction devait être suffisante. On se garda bien de prononcer le mot de laïcité : on préféra la formule élastique qui garantit aux adhérents de toutes les confessions le respect de leur liberté de conscience dans l'école. Un parti demandait que les membres des ordres religieux ne fussent pas admis à enseigner dans les écoles publiques : on ne voulut pas se servir d'expressions aussi formelles, mais on intercala dans l'article la phrase équivoque qui stipule que l'instruction primaire doit être placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile. Enfin, pour n'avoir pas à poser au peuple la question du droit de la Confédération à légiférer sur l'instruction primaire, on trouva habile d'employer cette phrase qui ne préjugeait rien : « La Confédération prendra les mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à ces obligations. »

Une fois la nouvelle constitution votée, et la Confédération armée du droit d'intervenir dans le domaine de l'instruction primaire, il restait à savoir de quelle manière ce droit devait être exercé. Beaucoup pensaient qu'une loi fédérale était nécessaire pour tracer au pouvoir exécutif fédéral une règle de conduite; c'était l'opinion exprimée par M. Numa Droz, alors chef du département fédéral de l'intérieur, dans un rapport qui fut publié en 1877. Mais l'élaboration d'une loi présentait de nombreuses difficultés pratiques, et M. Droz lui-même concluait que le moment n'était pas propice et qu'il fallait attendre encore. D'autre part, tout un parti, celui des ultramontains alliés aux cantonalistes extrêmes, prétendait que la Confédération ne possédait pas le droit de légiférer sur cette matière, et que le silence de la constitution sur ce point équivalait à une interdiction formelle (1).

---

(1) On pourra consulter, sur toute cette première phase de la question scolaire suisse, un article très complet publié dans le n° du 25 février 1882 du *Bulletin administratif du Ministère de l'instruction publique*, sous ce titre : *L'article 27 de la constitution fédérale suisse.*

Plusieurs années s'étaient passées, sans que l'article 27 semblât destiné à autre chose qu'à orner platoniquement la constitution. selon l'expression de M. Deucher, lorsque, le 3 juin 1880, le Conseil fédéral (pouvoir exécutif fédéral) saisit les Chambres d'un projet d'arrêté qui devait faire faire un pas à la question. Cet arrêté chargeait un fonctionnaire spécial, relevant du département de l'intérieur, de recueillir et de coordonner tous les renseignements relatifs à l'enseignement primaire, en vue de la confection d'un rapport statistique annuel; le Conseil fédéral estimait que la publication périodique d'un document de cette nature, analogue aux rapports rédigés aux États-Unis par le Bureau d'éducation de Washington, serait un moyen très efficace de stimuler le zèle des cantons et de préparer l'opinion publique à des mesures ultérieures.

Le message du Conseil fédéral fut mis en délibération au Conseil national (l'une des deux Chambres législatives), qui en renvoya l'examen à une commission. La majorité de la commission se montra favorable à la proposition; mais, comme son rapport ne fut déposé qu'en juin 1881, à la fin d'une législature. le Conseil national ne jugea pas à propos d'en aborder alors la discussion.

Les élections d'octobre 1881 donnèrent au parti progressiste une majorité considérable. On put croire le moment venu d'essayer sérieusement une application pratique de l'article 27. Les Chambres nouvellement élues se réunirent au printemps de 1882, et, d'accord avec la majorité, le Conseil fédéral résolut d'aborder la question de la préparation d'une loi sur l'instruction publique. En conséquence, la nouvelle commission du Conseil national modifia le projet d'arrêté du Conseil fédéral en y introduisant une clause aux termes de laquelle le département de l'intérieur était chargé de procéder aux enquêtes et études nécessaires pour assurer l'exécution complète de l'article 27 *et pour permettre de légiférer sur la matière*; le fonctionnaire chargé de diriger ce travail prenait le titre de *secrétaire de l'instruction publique*. En même temps, le chef du département de l'intérieur, M. Schenk, rédigeait un programme destiné à servir de base à l'élaboration de la future loi. Ce programme fut soumis, dans le courant des mois de mai et de juin, à l'appréciation de deux conférences

d'experts pédagogiques, choisis parmi les « hommes d'école » les plus marquants de la Suisse allemande et de la Suisse française; ces conférences donnèrent leur approbation aux principes généraux formulés dans le programme, et exprimèrent leurs vœux dans une série de « postulats ». Pendant ce temps, le Conseil national, après trois jours de discussion, votait les propositions de sa commission par 86 voix contre 30 (28 avril), et, le 14 juin, le Conseil des Etats adoptait à son tour le projet d'arrêté fédéral tel qu'il était sorti des débats de l'autre Chambre.

Il semblait que les partisans d'une loi fédérale sur l'instruction publique eussent désormais cause gagnée. Les deux Chambres avaient accordé la création d'un secrétaire de l'instruction publique, avec cette mention expresse que la Confédération entendait « légiférer sur la matière ». Le programme scolaire de M. Schenk avait reçu l'approbation des hommes les plus compétents, tant de la Suisse française que de la Suisse allemande. Aussi, sans plus attendre, le département de l'intérieur adressa-t-il, dès le 29 juin, aux gouvernements cantonaux, une circulaire les prévenant qu'il avait ordonné une enquête sur les conditions scolaires des cantons, et chargé un certain nombre d'experts fédéraux de recueillir les renseignements nécessaires, conformément à un questionnaire spécial.

Quant aux futures dispositions législatives qu'il s'agissait de préparer, le programme de M. Schenk indiquait déjà tout un plan de campagne. Des recours ayant été adressés à l'autorité fédérale, par des citoyens de divers cantons catholiques (Lucerne, Zug, Fribourg), contre l'admission des sœurs enseignantes aux fonctions d'institutrices publiques, les Chambres avaient chargé le Conseil fédéral de leur présenter, au plus tard pour la session de décembre 1882, un rapport et des propositions au sujet de ces recours. C'était là une occasion toute naturelle d'aborder la question législative. Mais fallait-il essayer d'organiser d'un seul coup l'instruction publique au moyen d'une loi unique embrassant l'ensemble des questions scolaires, ou ne valait-il pas mieux traiter séparément ces diverses questions, en en faisant l'objet de deux lois, par exemple, dont l'une concernerait *la direction exclusive des écoles par l'autorité civile et l'exclusion de l'élément confessionnel*, et l'autre, *l'obligation, la*

gratuité, et l'instruction primaire suffisante? M. Schenk se prononçait pour la seconde alternative :

« Il faut partir, disait-il, de l'hypothèse que, pour chaque loi sur les questions scolaires, la votation populaire sera demandée (1) et aura lieu. Si toute la matière se trouve condensée dans une seule loi, on aura pour adversaires non seulement les masses compactes de la population catholique romaine, mais encore la population de territoires importants du reste de la Suisse, qui s'y opposeront à cause des exigences que la loi contiendra au sujet de l'instruction primaire suffisante, de l'obligation et de la gratuité. Il n'est rien moins que certain que la loi passe contre tous ces adversaires coalisés. Mais, si la loi venait à échouer, tout serait alors abattu d'un seul coup, et il faudrait bien du temps avant que l'article 27 pût se relever de cet échec.

» Si nous séparons les deux domaines, nous croyons pouvoir compter assez sûrement sur une majorité pour la première loi, qui aurait pour unique objet la direction exclusive de l'école par l'autorité civile à l'exclusion de tout élément confessionnel dans l'enseignement. Or, si cette loi-là était adoptée, ce serait un premier pas considérable, qui pourrait alors plus aisément être, en temps opportun, suivi du second.

» Ce mode de procéder a aussi, il est vrai, son mauvais côté. Sauf erreur, les chances de la seconde loi seraient, par le fait de l'adoption de la première, rendues notablement plus mauvaises pour la votation populaire. En effet, nombre de citoyens qui auraient, par enthousiasme pour la première partie de la loi (dans l'hypothèse d'une loi unique), surmonté leurs répugnances à l'égard de la seconde partie, refuseront leur voix à cette seconde loi, lorsque celle-ci sera seule en cause. Or, comme le gros de la Suisse catholique se tournera aussi contre cette loi et que, peut-être, le cantonalisme de la Suisse romande se mettra plus ou moins de la partie, il peut arriver que le sort de cette seconde loi, d'une importance très considérable, ne soit rien moins qu'assuré.

---

(1) Toute loi ou tout arrêté voté par les Chambres doit être soumis à la votation populaire, si 30,000 citoyens le demandent. C'est ce qu'on appelle le *referendum*.

« Il serait possible, toutefois, d'améliorer notablement les chances de cette seconde partie. Nous avons déjà fait observer précédemment que la Confédération ne trouve guère d'accueil favorable auprès des cantons que lorsqu'elle accompagne ses exigences d'une main largement ouverte. Si elle peut alléger les charges par des subsides et qu'elle fasse, en temps opportun, un pas décisif dans ce sens, la seconde loi dont il s'agit se présentera au peuple d'une manière plus favorable et plus acceptable. Ni la constitution ni la législation fédérales n'empêchent la Confédération de voter une somme annuelle pour l'instruction publique.

» Après avoir tout bien pesé, nous arrivons à la conclusion qu'il nous paraît convenable de séparer les deux lois de telle sorte que la première — s'il n'est pas nécessaire de l'élaborer plus tôt — ne paraisse en projet qu'à la fin de 1883, et la seconde en juin 1884. »

Cependant les adversaires de l'école non confessionnelle s'étaient émus des intentions clairement manifestées de la majorité des Chambres. Ils sentirent qu'il serait dangereux de laisser la lutte s'engager sur le terrain où voulait la porter la tactique de M. Schenk ; ils résolurent de prendre les devants, et de provoquer un vote populaire sur une question où il devait leur être facile de recruter de nombreux milliers de voix opposantes, sur la création d'un secrétaire de l'instruction publique aux appointements de 6,000 francs. Il existe chez les paysans suisses, même les plus fermement attachés à la politique progressiste, une antipathie instinctive contre le fonctionnarisme fédéral et les « Messieurs » de Berne ; celui qui fera appel à ce sentiment sera toujours sûr d'être favorablement écouté : et quel beau thème à exploiter que ces 6,000 francs demandés à des contribuables parcimonieux au profit d'un nouveau « budgétivore »! Donc, les chefs du parti conservateur et ultramontain décidèrent de réclamer le *referendum* sur l'arrêté du 14 juin. Aux catholiques et aux piétistes protestants, ils montrèrent la religion en danger ; aux yeux des cantonalistes, ils évoquèrent le spectre de la centralisation ; à tous enfin ils demandèrent s'il leur convenait de délier les cordons de leur bourse pour faire des rentes à un personnage qui irait augmenter le nombre de

ces « bureaucrates » si coûteux à entretenir? Un comité se constitua à Berne même, et lança un appel où l'honorable M. Schenk était pris personnellement à partie de la façon la plus grossière. Bientôt les feuilles imprimées contenant la demande de *referendum*. répandues dans toute la Suisse, se couvrirent de signatures; et, détail caractéristique, les gouvernements d'un certain nombre de cantons catholiques refusèrent tout net de répondre à la circulaire du 29 juin et de communiquer au département fédéral de l'intérieur les renseignements que celui-ci leur avait demandés. Nous n'entreprendrons pas de raconter par le menu les manœuvres employées par les adversaires de l'arrêté fédéral pour assurer le succès de leur campagne, les calomnies répandues au sein des populations ignorantes, la pression exercée sur les électeurs pour les amener à donner leur signature, le zèle déployé par le clergé, tant protestant que catholique, pour effrayer les consciences et raviver les susceptibilités confessionnelles. Un exemple suffira : le synode ecclésiastique protestant de l'Ober-Emmenthal vota à l'unanimité une déclaration dans laquelle il disait que si l'article 27 était interprété conformément au programme Schenk, « la liberté de croyance et de conscience deviendrait illusoire » ; que « l'enseignement non confessionnel serait un encouragement à l'immoralité et au vice », et « qu'il ouvrirait la porte au communisme ».

En septembre, les partisans de la demande de *referendum* avaient réuni 180,000 signatures, c'est-à-dire six fois plus que la loi n'en exige. L'autorité fédérale prit acte du vœu des opposants, et fixa le jour de la votation populaire au 26 novembre.

Dans l'autre camp, cependant, on n'était pas resté inactif. Cent quatre membres des Chambres fédérales, formant la majorité de gauche, adressèrent au peuple un manifeste pour expliquer la véritable signification de l'arrêté du 14 juin, et rassurer les citoyens alarmés. De leur côté quatorze membres du centre, qui avaient voté pour l'arrêté, firent la même démarche. De nombreuses assemblées populaires furent convoquées pour discuter la question. Les instituteurs suisses, réunis en congrès à Frauenfeld, déclarèrent qu'ils donnaient leur adhésion aux efforts des autorités fédérales pour arriver à la complète exécution de l'article 27. La presse tout entière, à l'exception des journaux notoirement

catholiques ou piétistes, prit parti pour les Chambres contre les signataires de la demande de *referendum* ; la *Nouvelle Gazette de Zurich* elle-même, le plus important des organes conservateurs de la Suisse allemande, se rangea au nombre des partisans de l'arrêté fédéral.

Toute la partie éclairée de la nation se prononçait donc en faveur du maintien de l'arrêté, et l'on pouvait espérer qu'elle entraînerait avec elle la majorité. Il n'en a pas été ainsi.

On connaît le résultat d'ensemble du vote du 26 novembre : 171,970 *oui* contre 316,832 *non*. Il est intéressant de savoir comment les *oui* et les *non* se sont répartis entre les divers cantons. C'est ce que montrera le tableau ci-dessous :

	Oui.	*Non.*
Zurich	20.462	37.566
Berne	31.768	43.950
Lucerne	7.099	19.531
Uri	187	3.865
Schwytz	610	9.825
Unterwald-Obwald	72	3.308
Unterwald-Nidwald	139	2.477
Glaris	1.413	4.293
Zug	918	3.678
Fribourg	4.146	20.513
Soleure	7.191	6.767
Bâle-Ville	4.354	3.752
Bâle-Campagne	2.796	5.552
Schaffhouse	1.913	4.800
Appenzell (Rhodes-Extérieures)	3.856	7.352
Appenzell (Rhodes-Intérieures)	214	2.421
Saint-Gall	12.015	30.302
Grisons	5.621	12.489
Argovie	14.094	22.150
Thurgovie	10.512	8.149
Tessin	6.801	12.372
Vaud	18.779	21.159
Valais	2.855	20.076
Neuchâtel	8.917	3.655
Genève	5.238	5.830

L'examen de ces chiffres fait voir que dans quatre cantons seulement, Neuchâtel, Bâle-Ville, Thurgovie et Soleure, les *oui* ont obtenu la majorité. Neuchâtel, qui compte près de 9,000 *oui* contre 3,655 *non*, s'est placé par son vote à la tête de la Suisse progressiste. Quelques journaux parisiens avaient parlé, à propos de la question scolaire suisse, d'une lutte prétendue entre l'élément germanique et l'élément latin; or, les trois cantons français de Neuchâtel, Vaud et Genève ont fourni ensemble 32,934 *oui* contre 30,644 *non*, tandis que les trois grands cantons allemands de Zurich, Berne et Lucerne donnaient seulement 59,329 *oui* contre 101,047 *non*.

Il est naturel de se demander quelle sera la conséquence du rejet de l'arrêté du 14 juin. La politique de progrès se trouvera-t-elle paralysée, et les Chambres fédérales devront-elles remettre à des temps meilleurs toute tentative d'application sérieuse de l'article 27 ? Cela pourrait être; mais nous ne le croyons pas. La question, au 26 novembre, avait été mal posée. Si on l'eût formulée en d'autres termes, on eût probablement obtenu une autre réponse. En tout cas, rien n'est changé ni dans la portée des dispositions constitutionnelles, ni dans le devoir de l'autorité fédérale de les faire respecter. Dans un discours prononcé peu avant la votation populaire, M. le conseiller fédéral Droz s'exprimait en ces termes : « Si l'arrêté est repoussé, en résultera-t-il un changement quelconque dans le droit constitutionnel ? Nullement. Le rejet pourra peut-être signifier que le peuple ne veut pas de loi scolaire, surtout dans les circonstances actuelles, mais ce rejet ne pourra faire que l'article 27 n'existe pas, et le droit de l'interpréter appartiendra toujours en première ligne aux Chambres fédérales, sauf à ce que le peuple souverain témoigne ensuite son désaccord. La question de savoir si la Confédération a le droit de légiférer ne sera donc pas enterrée définitivement par le rejet de l'arrêté, car elle est indépendante de cet arrêté et pourra toujours être reprise à propos de l'interprétation de l'article 27. »

Il pourrait donc se faire que, dans un avenir assez prochain, le peuple suisse fût appelé à se prononcer de nouveau, et cette fois sur un projet de loi fédérale.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Résumé historique de l'enseignement de l'économie politique et de la statistique, par M. *Em. Levasseur (Journal des Économistes*, n° de novembre 1882). — La Société d'économie politique a tenu, le 6 novembre dernier, à l'occasion du quarantième anniversaire de sa fondation, une importante réunion, dans laquelle M. Levasseur a présenté un résumé historique de l'enseignement de l'économie politique et de la statistique en France. Il s'est attaché à montrer les progrès constants de cet enseignement, partant du Conservatoire des Arts et Métiers, s'étendant au Collège de France, aux écoles de droit et à d'autres établissements d'enseignement supérieur et d'enseignement technique, se vulgarisant et atteignant le petit bourgeois et l'ouvrier par les conférences et les cours populaires, entrant enfin dans les lycées et les collèges, et jusque dans l'enseignement primaire, aujourd'hui par l'école normale, demain peut-être par l'école communale elle-même.

Nous reproduisons, en ce qui concerne l'enseignement primaire, le texte de l'éminent rapporteur :

« Quoique M. de Lafarelle, dit-il, eût demandé, dès 1846, que l'économie politique pénétrât dans l'école normale et par l'école normale dans l'école primaire, le succès paraissait douteux. Il y avait pourtant un point hors de doute : c'est que des instituteurs possédant des idées justes sur les matières économiques rendraient un service à l'ordre social en faisant pénétrer ces idées dans le peuple des villes et des campagnes.

» La persévérance de plusieurs économistes, au nombre desquels on compte M. Frédéric Passy, a triomphé enfin. En 1872, M. Rozy, professeur à la faculté de droit de Toulouse, obtint de faire un cours d'économie politique à l'école normale primaire; il est mort en 1882, laissant un *Traité élémentaire d'économie politique* comme souvenir de ses leçons. En 1872, le Conseil général de l'Oise, et, en 1874, celui de Seine-et-Oise émettaient des vœux pour l'introduction de l'économie politique dans l'école normale; celui de Seine-et-Oise votait même des fonds, et c'était M. F. Passy qui entreprenait de donner cet enseignement et qui y ajoutait bientôt celui de l'école normale primaire d'Auteuil et celui de l'école normale de jeunes filles à Neuilly, auquel il faut ajouter aujourd'hui celui du collège Sévigné. Dans les deux années suivantes, une vingtaine de Conseils généraux suivirent l'exemple et émirent des vœux analogues à ceux de l'Oise et de Seine-et-Oise.

» Les nouveaux programmes pour l'enseignement dans les écoles normales d'instituteurs, promulgués le 29 juillet 1881, y ont fait

pleinement droit. Dans l'instruction morale et civique, qui est donnée en troisième année, figurent des *notions d'économie politique*, dont le détail est la reproduction textuelle du programme des lycées. Reste pour les écoles normales, comme pour les lycées, à trouver ou à former des maîtres qui sachent assez pour enseigner. Le ministre de l'instruction publique a déjà préparé les voies en chargeant M. *Paul Boiteau* de l'*instruction civique* et de *l'économie politique* dans les cours préparatoires au professorat des écoles normales d'instituteurs et M. *E. Cadet* des *notions d'économie politique* dans l'école normale supérieure d'institutrices.

» L'économie politique tend même aujourd'hui à pénétrer plus loin. M. Maze a demandé à la Chambre des députés de l'inscrire au nombre des matières de l'enseignement des écoles primaires, et les programmes promulgués le 27 juillet 1882 portent, après l'histoire et la géographie: « Instruction civique, droit usuel, notions d'économie » politique », avec le commentaire suivant : « Entretiens préparatoires » à l'intelligence des notions les plus élémentaires d'économie poli- » tique: l'homme et ses besoins; la société et ses avantages; les ma- » tières premières, le capital, le travail et l'association. La protection » et l'échange; l'épargne, les sociétés de prévoyance, de secours mu- « tuels, de retraite. »

A ces données historiques M. Levasseur ajoute, en terminant, quelques conseils pédagogiques sur lesquels nous appelons toute l'attention de nos lecteurs.

« C'est une pensée juste, dit-il, de vouloir faire pénétrer dans la masse de la nation le sentiment des vérités économiques ; ce serait une ambition trop grande que de prétendre en faire un enseignement dogmatique dans l'école primaire. Il est dangereux de surcharger l'enseignement primaire, et le ministre, en publiant les programmes de juillet 1882, a eu soin de prémunir les instituteurs contre ce danger : « L'idéal de l'école primaire, dit-il, n'est pas d'enseigner beaucoup, » mais de bien enseigner ». Or, l'économie politique est une science qu'on ne sait que lorsqu'on a méthodiquement suivi l'enchaînement de ses propositions fondamentales. L'enfant de douze ans est incapable de cet effort. Il faut se contenter des « entretiens préparatoires » qu'indique le programme et, le plus souvent, le maître ne pourra engager de pareils entretiens que sous forme de commentaire d'une dictée ou d'une lecture. C'est pourquoi il est important de multiplier les bons livres destinés aux écoles primaires, comme le *Petit Manuel d'économie politique* de M. Block, *Francinet* et le livre de lectures courantes de *Caumont*. »

Le Travail manuel en France, par M. *F. Pillon* (*La Critique philosophique*, numéro du 25 novembre 1882). — M. F. Pillon analyse dans cet article un petit volume de la *Bibliothèque utile*, publiée par la librairie Germer Baillière, dont l'auteur est M. H. Leneveux, « hon-

nête et excellent petit livre », dit-il. Cependant, au sujet des espérances de l'auteur sur l'influence effective des écoles pour résoudre ce que l'on appelle le problème social, M. Pillon fait certaines réserves sur lesquelles nous appelons toute l'attention de nos lecteurs.

« Cette confiance extrême dans l'instruction, dit-il, partagée de nos jours par tant d'esprits, nous semble bien optimiste. Nous craignons fort qu'on ne se fasse sur ce point quelques illusions. Nous voyons bien que l'instruction généralisée tend à égaliser les salaires des diverses professions, en augmentant le nombre de ceux qui peuvent exercer les mieux rémunérées, en diminuant le nombre de ceux qui sont condamnés aux travaux les moins rétribués. Mais elle ne saurait changer d'une manière générale les rapports établis par la loi d'offre et de demande entre le travail et le capital, si elle n'augmente la somme des capitaux qui se distribuent en salaires. Est-ce là un résultat nécessaire de l'instruction ? Nous voyons bien qu'elle peut accroître la capacité productive de l'ouvrier. Mais à quoi sert la capacité si elle n'est pas appliquée par une volonté résolue et persévérante? Ce n'est pas l'instruction proprement dite qui peut donner à l'ouvrier le courage à la peine et à la privation, la volonté résolue et persévérante de travailler et d'épargner, l'habitude de sacrifier le plaisir présent à l'intérêt futur, en un mot ces trois vertus cardinales qui élèvent les individus, les classes et les peuples: la prudence, la tempérance et la force. Ce n'est pas l'instruction proprement dite qui règle les sentiments et la volonté. Que l'on veuille bien y réfléchir, et l'on se convaincra que le problème social est au fond et surtout un problème moral; d'où vient que la science est impuissante à le résoudre. Des écoles! des écoles! soit. Mais vos écoles ne contribueront ni à l'augmentation de la production et de la capitalisation générales, ni à l'amélioration de la condition des salariés, ni au changement de cette condition en celle d'associés, si elles ne doivent amener, en même temps que la diffusion des connaissances, un accroissement de moralité et de vertu dans la classe ouvrière.

» M. Leneveux croit un peu trop que « le vice est engendré par » l'ignorance », ce qui implique qu'il suffit de diminuer l'ignorance pour diminuer le vice. Cependant, remarquons-le, il ne laisse pas de voir des dangers à l'instruction, telle qu'on entend la généraliser aujourd'hui. Celle qu'il demande pour les enfants du peuple, c'est une instruction dont l'apprentissage ne soit pas séparé, qui n'éloigne pas du travail manuel, qui ne le fasse pas dédaigner, mépriser; c'est une instruction qui puisse être utilisée dans l'atelier, qui offre à l'ouvrier le moyen de changer, à l'occasion et pour un temps, de nature de travail, qui ôte à l'employeur le pouvoir de prendre en quelque sorte l'ouvrier par la famine. Il n'admet pas qu'on puisse attendre de bons résultats généraux d'un système d'instruction démocratique propre à exciter, chez tous, des ambitions qui, par la nature des choses, ne peuvent être satisfaites que chez un très petit nombre.

« En ces temps de démocratie en voie de formation, dit M. Leneveux, on a compris que la première condition à remplir, la première chose à faire, c'était de répandre sur tous, sans exception, les bienfaits de l'instruction et de l'éducation; mais on ne s'est pas encore suffisamment entendu, à mon sens, sur ce que devaient être cette instruction et cette éducation. La portion la plus éclairée de la nation, seule capable pour l'instant de tracer des programmes d'enseignement, fait élever les enfants du peuple, et cela dans les meilleures intentions du monde, comme elle a jusqu'ici élevé les siens. Or, elle a oublié qu'hier encore elle constituait au sein de la société française une sorte de caste aristocratique, habituée de longue date à se choisir les positions réputées les meilleures et les plus avantageuses, et qu'en conséquence ses écoles avaient été et sont encore constituées en vue de ce résultat, qu'un petit nombre seul était destiné à atteindre...

» Quelle est aujourd'hui la pensée des hommes qui s'occupent avec ardeur d'élever les générations nouvelles? C'est qu'il faut les armer de toutes pièces en vue de ce qu'on nomme *le combat de la vie*. C'est qu'il faut stimuler chez elles avec la plus grande vigueur le désir d'arriver premier à la renommée et à la fortune.

» On ne veut pas voir, on ne veut pas comprendre que la société, dans son ensemble, ne peut offrir aux plus actifs et aux mieux doués qu'un très petit nombre de fonctions supérieures, et que pour l'immense majorité elle n'a en réserve que les plus modestes des conditions. Les statistiques sont cependant bien instructives à cet égard, et l'on y voit que les ouvriers de la terre et de l'industrie absorbent bien au delà des neuf dixièmes de la population. Cette immense majorité, admise au titre de citoyen, a certainement besoin d'instruction et d'éducation; elle en a même plus besoin que les autres, qui sauront bien toujours s'en procurer les éléments à leurs frais; mais cette instruction populaire ne doit-elle pas être donnée en vue de la destinée probable de cette masse de travailleurs, et l'éducation qu'elle recevra ne doit-elle pas être faite en vue de la modeste condition qui nous attend presque tous? Est-il nécessaire de surexciter, n'importe chez qui, ces aspirations modernes, ces ambitions passionnées qui jettent chaque année au milieu de nous tant d'hommes inutiles ou nuisibles, derniers arrivés dans la course, et qui ne peuvent se résoudre à descendre de leurs nuages sur la terre (1)? »

« Ces observations, reprend M. Pillon, s'accordent mal avec les espérances socialistes qu'inspire à l'auteur le progrès de l'instruction. Elles sont pleines de sagesse. Oui, prenons garde aux convoitises bourgeoises que l'instruction versée par l'État d'une main généreuse va allumer dans le peuple! Prenons garde à l'émigration vers les

1) *Le Travail manuel en France*, p. 173 et suiv.

villes ! Prenons garde à la multiplication des candidats à toutes fonctions, des coureurs de places, et par suite, des déclassés, des mécontents, des révoltés ! Prenons garde au développement de l'orgueil, et de l'envie, et de la haine ! Prenons garde au combat de la vie devenu de plus en plus âpre ! Prenons garde aux proportions croissantes que va prendre le budget d'une démocratie devenue une immense bureaucratie ! Et cependant l'instruction générale est un besoin et un droit démocratique, une condition de l'État démocratique ; il en est de même de la culture des talents, où qu'ils se manifestent ; il en est de même de l'accessibilité réelle des fonctions quelconques à toutes capacités, d'où qu'elles émergent. Le temps des privilèges bourgeois est passé ! Ce qu'il faut reconnaître, c'est que l'instruction proprement dite, l'instruction scientifique et professionnelle, ne suffit pas pour guérir le mal social, parce qu'elle ne saurait avoir par elle-même aucune action sur le cœur et la conscience ; c'est qu'il faut avant tout se préoccuper de l'éducation morale. »

Livres reçus au Musée pédagogique.

L'ÉTUDE ET LES PROGRÈS DE L'HYGIÈNE EN FRANCE, de 1878 à 1882 par MM. *H. Napias* et *A.-J. Martin*, avec une préface de M. le professeur *Brouardel* ; publication de la Société de médecine publique et d'hygiène professionnelle, ouvrage orné de 229 figures ; Paris, 1882, 1 vol. in-8°, G. Masson. — Nous avons seulement à mentionner, dans ce livre qui n'est pas fait pour nous, le premier chapitre (68 pages) consacré à l'hygiène de l'enfance. On y trouve un compte-rendu des principaux progrès réalisés depuis 1878 sur les points suivants : protection des enfants du premier âge ; secours pour prévenir l'abandon des enfants ; publications destinées à vulgariser les notions d'hygiène des enfants du premier âge ; secours aux enfants moralement abandonnés ; l'enfant à l'école : constructions scolaires, éclairage des salles d'école, privés dans les écoles, ventilation, piscines de natation, mobilier scolaire, attitudes scolaires, livres scolaires eu égard à l'hygiène de la vue, habitation des élèves dans les internats, gymnastique scolaire, particulièrement en ce qui regarde les écoles de filles ; inspection médicale des écoles ; protection de l'enfant à l'atelier.

COURS GRADUÉ D'ARITHMÉTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, par M. *G. Bovier-Lapierre*, professeur honoraire de l'Université. — *Degré élémentaire et degré moyen ; livre du maître, livre de l'élève.* — 2 vol. in-12, avec de nombreuses vignettes. Paris, Ch. Delagrave. — L'auteur, qui a une longue expérience de l'enseignement des mathématiques, a voulu substituer, dans les écoles primaires, à l'étude mécanique des définitions et des règles, des notions simples puisées dans l'examen des faits de la vie pratique. Les grandes opérations sont expliquées au moyen de données familières aux élèves et quelquefois même au moyen d'images ; et les mesures de longueur, de

capacité et de poids leur sont présentées avant les mesures de surface et de volume, qui exigent des notions élémentaires de géométrie. M. Bovier-Lapierre s'est, en un mot, inspiré des principes de la pédagogie nouvelle, de celle qui veut faire trouver à l'élève les définitions et les règles plutôt que de les lui inculquer d'autorité.

MANUEL PRATIQUE POUR L'APPLICATION DE LA LOI SUR L'INSTRUCTION OBLIGATOIRE, contenant le résumé des débats parlementaires, le commentaire de la loi, les circulaires, arrêtés et décrets relatifs à son application, et une table alphabétique détaillée, par MM. *Edmond Benoît-Lévy* et *F.-B. Bocandé*, avocats à la Cour d'appel de Paris, avec une préface par M. *Jean Macé*, président de la Ligue de l'enseignement. Paris, 1 vol. in-12 de 144 pages, Léopold Cerf, décembre 1882. — Les auteurs expliquent eux-mêmes, dans un avertissement, l'objet qu'ils se sont proposé et la marche qu'ils ont suivie. Ils donnent d'abord le texte intégral de la loi, sans intercalation, persuadés qu'il est nécessaire de le lire dans son ensemble pour en bien saisir l'esprit général. Reprenant ensuite la loi article par article, ils en ont résumé la discussion à la Chambre et au Sénat, en citant les passages qui pouvaient offrir un intérêt particulier et en expliquant les termes ambigus; ils citent également, quand il y a lieu, les rapports de M. Paul Bert à la Chambre et de M. Ribière au Sénat. Enfin, ils ont extrait des circulaires ministérielles les passages relatifs aux articles commentés; en appendice, ils donnent les principaux textes, en rapport avec la loi du 28 mars, qu'on a le plus souvent besoin de consulter: une table des matières, aussi détaillée que possible, facilite les recherches.

La préface de M. Jean Macé est une justification du principe de l'obligation, particulièrement au point de vue politique. « Avant d'arriver au suffrage universel, dit M. Jean Macé, nous aurions dû passer par trente ans d'instruction obligatoire. Le mois dernier, nous avions le suffrage universel depuis plus de trente-quatre ans, et nous n'avions pas encore l'instruction obligatoire... Ceux qui prennent le suffrage universel au sérieux, ceux qui veulent la République, ne peuvent pas se trouver divisés sur la question de l'instruction obligatoire. Entre le droit de vote donné à tous et l'instruction imposée à tous, il y a une corrélation indéniable. Le second terme est la conséquence forcée du premier... »

RECUEIL DES LOIS ET RÈGLEMENTS SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, comprenant les décisions de la jurisprudence et les avis des Conseils de l'instruction publique et du Conseil d'État, par M. *A. de Beauchamp*, chef de bureau au ministère de l'instruction publique. Paris, 4 vol. grand in-8° (dont deux ont paru), 1880-1882, Delalain frères. — Cet ouvrage, comme l'indique son titre, ne rentre qu'indirectement dans le domaine de la *Revue pédagogique*. Toutefois on y trouve, notamment pour les périodes qui ont précédé la loi de 1833, beau

coup de documents généraux utiles à consulter à qui veut connaître l'organisation de l'instruction publique dans un temps où ses différents services n'étaient pas, comme aujourd'hui, strictement délimités. C'est ainsi qu'on y pourra lire les rapports et les textes de loi sur l'instruction publique en 1802, sur l'institution de l'Université en 1806 et 1808, les dispositions concernant l'enseignement dans les séminaires, etc., sans oublier le texte latin et la traduction par l'abbé Frayssinous de la Déclaration du clergé de France de 1682.

Au point de vue de son objet propre, l'ouvrage de M. de Beauchamp est aussi complet que possible. Il comprendra trois volumes de texte et un volume de tables analytiques.

Les documents sont classés par ordre chronologique. La division par ordre d'établissements ou par périodes historiques, qu'il paraissait naturel d'adopter, a dû être abandonnée. L'ordre chronologique présente, en effet, le réel avantage d'éviter la reproduction de règlements qui, pour la plupart, sont communs aux différents ordres d'établissements, et offre plus de facilités pour les recherches. L'auteur a d'autant plus volontiers adopté l'ordre chronologique que la table analytique, dont le développement sera très considérable, se divisera pour ainsi dire d'elle-même par ordre d'établissements, en sorte que les deux systèmes se trouveront réunis.

Le premier volume comprend la période qui s'étend de 1789 à 1848; le deuxième, celle de 1848 à 1875. Le troisième, sous presse (presque achevé), commencera en 1875, avec la liberté et les réformes de l'enseignement supérieur, pour finir au 31 décembre 1882.

L'ouvrage serait incomplet s'il ne contenait pas les différents *projets* élaborés par les gouvernements qui se sont succédé depuis 1789, ou par l'initiative parlementaire; ils seront publiés en annexes. Au nombre de ces projets doivent figurer, pour ne citer que les principaux, les discours ou rapports de Talleyrand, Condorcet, Daunou, etc., dont une grande partie, on le sait, concerne l'instruction populaire.

Le quatrième volume contiendra, outre la table, une préface ou introduction historique, pour laquelle la situation même que l'auteur occupe depuis plusieurs années au ministère de l'instruction publique offre la meilleure garantie de compétence et d'autorité.

ALMANACH DE L'ÉCOLE, par *Jean Saint-Martin*; Paris, 1883, 1 vol. in-12; se vend aux bureaux de l'*Ecole*. — Cet almanach, destiné aux instituteurs et aux institutrices, a pour épigraphe : « Par l'école pour la patrie. » Nous y remarquons, outre les renseignements généraux que donnent tous les almanachs, les règlements d'organisation pédagogique et les programmes officiels des écoles maternelles et des écoles primaires publiques; des études sur Frœbel, sur Mme Pape-Carpantier, des notes sur les bataillons scolaires, les caisses d'épargne scolaires, le sou des écoles, les sociétés d'enfants pour la protection des animaux, etc., etc.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

M. Tourasse. — Le citoyen généreux et dévoué qui s'était mis à la tête de l'œuvre des bibliothèques cantonales, dont nous avons entretenu nos lecteurs dans notre dernier numéro, M. Tourasse, est mort à Pau le 15 novembre.

La plupart des journaux qui ont annoncé cette triste nouvelle ont publié sur M. Tourasse des détails biographiques erronés. Ils ont fait de lui un ouvrier basque qui serait revenu se fixer dans son pays natal après avoir fait fortune en Amérique. M. Tourasse était né à Paris en 1816; il avait été reçu bachelier, et avait toujours témoigné un goût très vif pour les choses de l'intelligence. A la mort de sa mère, en 1868, devenu possesseur d'une fortune assez importante, il la grossit rapidement par des spéculations heureuses, et en 1870 il alla s'établir à Pau, où il acheta une propriété. A partir de ce moment, il se consacra à des œuvres philanthropiques, et se fit l'infatigable propagateur des sociétés de secours mutuels, des caisses d'épargne scolaires, et des bibliothèques populaires. Il avait placé en viager la plus grande partie de sa fortune, et cette combinaison, en augmentant ses revenus, lui permit de dépenser en dix années plus de *deux millions* au profit des entreprises dont il s'était fait l'initiateur. Un juste hommage a été rendu à cet homme de bien, sur sa tombe, par M. le préfet des Basses-Pyrénées, par M. Laurens, conseiller municipal de Pau, et par M. Bourguignon, rédacteur de la *Gazette du village*, à laquelle M. Tourasse avait abonné à ses frais les 40,000 instituteurs de France.

Nous apprenons que M. Tourasse a disposé, par son testament, qu'une somme de 200,000 francs, provenant de sa succession, devra être consacrée à la continuation de ses œuvres philanthropiques dans le département des Basses-Pyrénées.

M. de Bagnaux. — Nous avons à enregistrer une autre perte aussi imprévue que douloureuse. M. de Bagnaux, conseiller d'État,

directeur au ministère du commerce, vient de mourir à Cannes à l'âge de 51 ans, après quelques mois d'une maladie qui l'avait atteint en pleine activité de travail et de dévouement.

M. de Bagnaux, après avoir passé par l'École des ponts et chaussées, avait exercé la profession d'ingénieur. Attaché au ministère des finances dans le service des douanes pendant de longues années, il était devenu chef du cabinet de M. Tirard, lorsque celui-ci fut nommé ministre du commerce en 1879; il était resté depuis lors à ce ministère en qualité de directeur et n'avait cessé d'y rendre les plus grands services au prix d'un effort continu.

Mais ce n'est pas par sa carrière officielle que M. de Bagnaux nous appartient. Son nom est connu par d'autres titres à la plupart de nos lecteurs. M. de Bagnaux est en effet un des hommes qui depuis quelques années ont le plus travaillé pour la cause de l'instruction publique, sans caractère officiel, mais avec d'autant plus d'indépendance et de spontanéité. Dès sa jeunesse il s'était passionnément épris de ce problème à la fois psychologique, politique et social : l'éducation dans la démocratie. Par la lecture, par de solides et libres études philosophiques, par un grand nombre d'expériences et d'observations personnelles, car la méthode expérimentale était pour lui une réalité, M. de Bagnaux s'était fait en ces matières et en quelque sorte sans y penser une compétence et une autorité que ceux-là seuls ont pu apprécier qui l'ont connu de près. Après avoir abordé cet ordre de questions par le côté surtout théorique, notamment à l'époque où il était avec Littré un des fondateurs de la *Revue positive*, il prit à cœur de faire passer ses idées du programme spéculatif dans le programme d'action du parti républicain. Il y travailla de toutes ses forces dans les dernières années de l'Empire; on le trouvait alors, et on l'a constamment retrouvé depuis, dans tous les comités d'étude et dans tous les comités d'organisation des sociétés d'enseignement et d'éducation : les écoles professionnelles de filles fondées par Mme Élisa Lemonnier lui ont dû pendant de longues années une collaboration et des directions précieuses.

Plus tard, il concentra ses efforts sur un projet dont tout autre que lui eût tenu à se faire un titre personnel : c'était lui qui, avec quelques amis, avait eu l'honneur de concevoir le plan et de jeter

les bases de l'œuvre aujourd'hui si connue sous le nom d'*Ecole Monge*. Pendant plusieurs années, avant que cette école naissante eût acquis les ressources et pris les développements qui en font un établissement de premier ordre, ce fut la pensée et l'occupation constante de M. de Bagnaux d'en surveiller les débuts, d'y apporter graduellement, avec la passion d'un véritable éducateur, tous les perfectionnements matériels et pédagogiques dont l'institution était susceptible. L'Ecole Monge n'était alors qu'une bien modeste école, d'une notoriété fort restreinte, établie dans de pauvres locaux : on ne saura jamais tout ce qu'elle a dû à cet homme qui n'y était rien, qui n'y avait aucune charge ou fonction apparente, mais qui y venait passer chaque jour le meilleur de son temps, s'ingéniant à corriger le lendemain les erreurs de la veille, à grouper autour de la jeune institution toutes les sympathies et toutes les lumières, faisant entrer dans son comité d'études les esprits les plus libres de notre temps et les plus hautes compétences de notre pédagogie. L'*Association pour la recherche, l'application et la propagation des meilleures méthodes d'éducation*, c'est-à-dire l'association fondatrice de l'École Monge, avait eu en M. de Bagnaux l'un de ses premiers et de ses plus énergiques initiateurs : ce fut lui qui en rédigea le *Bulletin*, dont les quelques numéros contiennent tant de précieuses études scolaires.

A mesure que l'École Monge grandit et se suffit, M. de Bagnaux reporta sur d'autres formes du même problème la même ardeur d'investigation et le même dévouement : ce fut surtout la *Société* dite *des écoles enfantines* ou *Société Frœbel* qui l'occupa. Cette société entreprenait d'appliquer à l'éducation de la première enfance les méthodes les plus rationnelles. M. de Bagnaux y joua le même rôle qu'il se réservait partout : sans accepter aucun titre, il prenait la part la plus lourde du travail. Grâce à son intervention, le Conseil municipal de Paris s'intéressa aux études de cette obscure société, et autorisa des essais d'application de la méthode Frœbel à quelques salles d'asile de Paris. Ceux qui ont assisté aux réunions du comité chargé de suivre ces expériences et de rédiger le programme de la société reverront toujours M. de Bagnaux apportant les résultats de ses observations et soumettant au comité les réformes à accomplir :

c'était à la fois la conscience scrupuleuse du savant, la sagacité du pédagogue et l'ardeur passionnée du patriote qui semblait toujours voir clairement, par-dessus les têtes des petits enfants, l'image de la France et de la République nous demandant des citoyens pour l'avenir. Un jour, le comité s'était préoccupé de la question des leçons de choses; on avait lu tout ce qui a été écrit de meilleur à ce sujet, et l'on n'était pas encore satisfait. M. de Bagnaux entreprit de rédiger lui-même quelques modèles de leçons de choses, et dans les séances suivantes il lut son travail, en fit lui-même la critique, recommença, puis se corrigea encore et remporta son manuscrit pour le refaire. A un certain moment, nous nous regardions tandis qu'il lisait, et nous ne pouvions nous empêcher d'être tous émus en voyant un tel maître s'accuser toujours de rester au-dessous de sa tâche, retoucher son œuvre pour la mettre tout-à-fait à la portée de l'enfance, et se reprocher encore de n'y pas arriver à son gré. Comme nous aurions voulu rendre témoin de tant de modestie, de tant de sincérité et de sévérité envers soi-même tous ceux qui entreprennent d'écrire pour le jeune âge ! ils auraient senti là, comme nous le sentions, ce que c'est que le respect de la vérité et le respect de l'enfance.

Malgré le soin qu'il mettait à se tenir à l'écart, fuyant les honneurs comme d'autres les recherchent, il était impossible qu'un collaborateur si précieux pour toutes les œuvres d'éducation libérale ne fût pas un des premiers à qui l'on ferait appel au moment de la rénovation de l'instruction publique dans notre pays. Aussi, dès que la République fut sortie des étreintes de l'ordre moral, M. de Bagnaux devint-il en quelque sorte un des conseillers intimes et permanents du ministère de l'instruction publique. Lors de l'Exposition de 1878, M. Bardoux et M. Casimir Périer lui demandèrent un concours qu'il ne refusait jamais pourvu qu'il n'entraînât pour lui, aucune distinction extérieure. Il fut là ce qu'il avait été à l'École Monge, ce qu'il fut partout, l'homme du travail et de l'étude, l'esprit critique et lumineux, l'observateur infatigable. A la fin de l'Exposition il entreprit avec quelques-uns de ses collègues de rechercher patiemment, dans toutes les expositions scolaires françaises et étrangères, les meilleurs travaux d'instituteurs et d'élèves, et

cette recherche acheva de le familiariser avec les questions d'enseignement primaire. Les instituteurs qui l'ont entendu à la Sorbonne en août 1878 se rappelleront avec quelle rigueur minutieuse et avec quelle richesse d'observations il leur exposait les derniers résultats jusqu'alors obtenus dans la construction du matériel scolaire.

A la même époque M. de Bagnaux avait pris à cœur deux autres idées auxquelles il donna, comme il savait le faire, sans compter, son temps, son zèle et le puissant appui de sa compétence. Il s'agissait, d'une part, de créer un Musée pédagogique, de l'autre, de constituer une nouvelle société d'études pédagogiques qui entreprendrait la publication d'une *Revue* spéciale destinée à entretenir le goût de ces études et à en élever le niveau. Ces deux projets devaient se réaliser quelque temps plus tard, et les archives du Musée attesteront la part qu'y prit notre ami. Aussi sa place était-elle marquée d'avance et dans le Conseil d'administration du Musée et dans le Comité de rédaction de la *Revue* où nous écrivons ces lignes.

Hélas! pouvions-nous nous attendre à la voir sitôt vide, cette place qu'il remplissait si dignement et dans ces deux commissions, et dans celle de l'école de Fontenay dont il fut aussi un des fondateurs, et dans toutes les autres, où M. Jules Ferry l'avait appelé comme un ouvrier de la première heure! Menacé, averti par une maladie impitoyable, sans illusion sur l'issue prochaine ou lointaine de la crise, il fut pour sa mort ce qu'il avait été pour toute sa vie, absolument oublieux de lui-même. Ce n'est pas sans un douloureux serrement de cœur que ses amis, pour le conduire à sa dernière demeure, ont été obligés de passer avec lui par l'église, sa famille ayant cru pouvoir disposer ainsi d'un corps inanimé qu'à défaut d'autre défense toute sa vie publique et l'unanime témoignage de tous ceux qui l'ont connu auraient dû protéger contre ce mensonge, le seul auquel son nom aura jamais été associé. Qu'importe ? Le souvenir de cet homme de bien n'en reste pas moins pur ni moins vénéré : il nous a laissé à tous un de ces exemples qui ne s'effacent pas, il a été un des plus excellents parmi ces hommes qui résolument et sans hésitation préfèrent l'obscurité à la renommée, qui savent vivre et mourir satisfaits d'avoir combattu le

bon combat, heureux d'avoir, de tout leur cœur et de toute leur intelligence, travaillé pour leur cause et pour leur pays et de s'en aller sans autre récompense que la conscience même de leur absolu désintéressement. F. B.

Application des nouveaux programmes d'enseignement primaire. — Il est très désirable que ces nouveaux programmes soient portés sans délai à la connaissance de tous les instituteurs et de toutes les institutrices. Le moyen le plus direct et le plus sûr consiste à les publier *in extenso* dans les bulletins départementaux, qui pénètrent jusque dans les plus petites écoles de hameau. Ils n'ont point paru encore dans un grand nombre de départements. On ne saurait trop engager MM. les inspecteurs d'académie à hâter cette publication. Quelques-uns en ont compris l'urgence et, dès la rentrée des classes, ont adressé ces programmes à toutes les écoles de leur ressort, en y joignant une circulaire explicative. Les instructions rédigées par MM. les inspecteurs du Calvados, du Cher, de la Dordogne, des Pyrénées-Orientales ne manquent ni d'opportunité ni d'intérêt. La circulaire de M. l'inspecteur de Seine-et-Oise présente un résumé exact et sur certains points un commentaire intéressant du règlement d'organisation pédagogique élaboré par le Conseil supérieur.

En ce qui concerne l'*emploi du temps*, qui n'a pas été fixé par l'arrêté du 27 juillet, cet inspecteur propose aux prochaines conférences pédagogiques un projet qui pourra servir de guide et de texte aux discussions.

« Vous veillerez, dit-il aux inspecteurs primaires, à ce que les premières conférences qui auront à traiter de l'*organisation pédagogique* soient toutes terminées le 15 décembre, au plus tard. Les secondes conférences, qui auront lieu du 1er juin au 31 juillet, seront consacrées à l'examen des programmes et des emplois du temps qui auront été préparés par les instituteurs et seront arrêtés par eux, pour m'être transmis avec vos observations et votre avis motivé. L'emploi du temps qui vous paraîtra devoir être recommandé pour chaque catégorie d'écoles et les programmes mensuels, qui seront obligatoires dans le département, seront adoptés dans une réunion à Versailles, puis imprimés dans le bulletin avant le 1er octobre 1883. »

REVUE DÉPARTEMENTALE

Alpes-Maritimes. — La ville de Nice a inauguré, le mois dernier, le lycée de jeunes filles récemment créé sur l'initiative de la municipalité et avec le concours de l'État.

La séance d'ouverture était présidée par M. Borriglione, maire de Nice. Il avait à sa droite M. Lagrange de Langre, préfet des Alpes-Maritimes, et à sa gauche M. Havet, inspecteur d'académie. Une nombreuse assistance remplissait la salle. Les élèves inscrites aux cours du nouveau lycée, leurs parents, leurs maîtresses et leurs professeurs occupaient en grand nombre les sièges qui leur avaient été réservés.

Trois discours ont été prononcés. M. Borriglione a dit que c'est un titre d'honneur pour le gouvernement républicain d'avoir compris que, pour donner à la société des fondements solides et faire de tous les Français un peuple absolument souverain, il faut répandre l'instruction à pleines mains, élever la jeunesse, sans distinction de classe ni de sexe, dans des idées larges et libérales. M. le préfet et M. l'inspecteur d'académie ont fait ressortir l'importance de l'instruction qui permet aux épouses et aux mères de remplir dignement et entièrement leur rôle dans la famille et dans le monde.

L'inauguration du lycée de jeunes filles de Nice a été une fête pour les esprits éclairés et amis de l'instruction. On peut fonder les meilleures espérances sur l'avenir de cet établissement.

Bouches-du-Rhône. — L'article premier du règlement voté par les instituteurs et les institutrices de Marseille porte qu'un musée pédagogique sera annexé à la bibliothèque de cette ville. M. l'inspecteur d'académie, dans une note pressante insérée au Bulletin départemental, insiste sur l'utilité et l'urgence de la mesure projetée. Il invite les éditeurs, les auteurs et fabricants à prêter leur concours et à exposer leurs livres, leurs appareils et modèles pour l'enseignement des sciences et du dessin, leurs collections, leurs plans de bâtiments, leurs mobiliers scolaires et leur matériel d'enseignement. Il estime, d'autre part, que les instituteurs et les institutrices qui ont inventé des

méthodes, des procédés, des instruments de travail, tiendront à honneur de soumettre leurs inventions à l'appréciation de leurs collègues.

« Le musée pédagogique, dit l'inspecteur, est une des formes les plus saisissantes et les plus fécondes de l'enseignement par l'aspect, c'est la leçon muette et pourtant éloquente, c'est l'école des maîtres, c'est l'école de l'école. Une seule visite attentive au musée pédagogique est un enseignement instantané et simultané, qui pénètre de vive force par les yeux dans l'esprit, qui le frappe et l'éclaire irrésistiblement. En voyant rangés méthodiquement les uns près des autres tous les instruments auxiliaires d'un même art, d'une même science, l'instituteur, par une comparaison prompte et presque involontaire, a bien vite classé les objets d'après leur valeur. A la lumière de cette évidence qui saisit à la fois l'esprit et les sens, le doute se dissipe, la vraie supériorité éclate et s'impose, l'observateur est forcé de se rendre. Une sorte d'ébranlement intellectuel, une révélation soudaine se produit en lui. Il entrevoit tout le parti qu'il pourra tirer d'un instrument nouveau, il se félicite de l'avoir rencontré, il s'étonne de ne pas l'avoir imaginé lui-même; pas de préjugé qui tienne, pas de routine qui résiste ; il se sent obligé de renoncer à ses propres méthodes pour en adopter de meilleures ; il se retire, parfois un peu confus, mais éclairé, mais convaincu, cédant à l'immédiat et salutaire ascendant du progrès.

» Cette leçon, que donne le musée, est de toutes la plus efficace et la plus douce ; elle ne coûte rien à l'amour-propre, elle n'engendre pas ces entêtements invincibles, triste effet des discussions où les vanités sont aux prises, et où l'on s'obstine à avoir tort, pour ne pas donner raison à l'adversaire. Ici, ce sont les choses elles-mêmes qui parlent, qui instruisent, qui convertissent ; l'amour-propre est à couvert, et l'on ne fait pas difficulté de s'avouer vaincu en l'absence du vainqueur.

» Quels progrès n'obtiendrait-on pas, en soumettant ainsi successivement au jugement des instituteurs toutes les formes, tous les procédés, tous les instruments auxiliaires de l'enseignement ! Je voudrais, entre autres choses, voir installée dans le musée pédagogique une classe modèle, pourvue du mobilier reconnu le meilleur, avec sa bibliothèque d'un côté, et de l'autre son

musée scolaire, avec son compendium métrique, ses instruments d'arpentage, avec ses solides pour l'enseignement de la géométrie, ses modèles pour l'enseignement du dessin, avec ses murs ornés de cartes géographiques, de tableaux d'histoire naturelle, de tableaux d'histoire de France, enfin une classe munie de tout ce que les progrès de l'art et de la science ont mis au service de l'instruction primaire, une classe à faire envie au maître et à charmer les enfants. Je voudrais que tous nos instituteurs, les débutants surtout, vinssent passer quelques heures dans cette classe ainsi préparée. Ils en remporteraient l'image gravée dans leur mémoire; elle serait comme un idéal toujours présent à leur pensée. Rentrés dans leur école, promenant autour d'eux leurs regards, ils verraient avec tristesse ce qui leur manque encore, ils rivaliseraient d'efforts pour meubler, pour orner leur école, et peu à peu, sous l'influence d'une émulation noble et féconde, on verrait toutes les classes se transformer et s'embellir, à l'image de la classe modèle.

» Car il faut que l'instituteur se pénètre de ceci : l'école, c'est son bien, c'est sa maison, c'est son temple; il doit avoir à cœur de l'orner, de l'enrichir. J'ai trop vu de maîtres attendre, avec une indifférence résignée, des agrandissements, des embellissements désirables, voire de simples et urgentes réparations. Les Conseils généraux, les Conseils municipaux ont sur les bras mille et mille affaires, l'instituteur n'en a qu'une, dont il doit s'occuper constamment, passionnément : c'est son école. A lui de travailler, de s'ingénier, de s'empresser, de solliciter pour elle; car, s'il y a parfois de l'indiscrétion à demander et à faire demander pour soi-même, il est toujours honorable de demander pour les autres, surtout pour cette grande famille qui s'appelle l'école. »

Loir-et-Cher. — Le dimanche 19 novembre, la commune de Chouzy célébrait une de ces fêtes si fréquentes depuis que l'enseignement primaire a reçu dans ce département une si énergique et si féconde impulsion : l'inauguration d'une maison d'école. Le nouveau préfet de Loir-et-Cher, M. Maréchal-Lebrun, MM. Dufay, sénateur, Denian, député, ont trouvé à la gare M. le maire de Chouzy, entouré de son conseil municipal, qui leur a souhaité la bienvenue. Une petite fille a récité un gra-

cieux compliment. Le cortège officiel, après avoir passé sous un arc de triomphe, dressé à l'entrée du bourg, est arrivé sur la place principale où s'élève la nouvelle maison d'école, destinée aussi à servir de mairie. M. le préfet a visité les classes déjà bien aménagées ; les élèves avaient pris place à leurs bancs, en chantant des chœurs patriotiques. L'instituteur a ensuite témoigné en fort bons termes au préfet la satisfaction que l'école de Chouzy ressentait de sa visite. Les enfants ont exécuté, sous le commandement de leur maître, divers exercices militaires avec un ensemble et une précision remarquables. Un banquet a terminé la journée.

Yonne. — L'école normale d'instituteurs d'Auxerre a fait une perte douloureuse dans la personne de son excellent directeur, décédé le 14 novembre. Les anciens élèves de M. Jardot et tous les instituteurs qui l'ont connu s'associeront à l'hommage si mérité que lui a rendu M. l'inspecteur d'académie au nom de l'administration de l'instruction publique.

Dans le discours qu'il a prononcé sur la tombe, en présence d'une foule recueillie, M. l'inspecteur a retracé les heureux débuts d'une carrière qui, dans sa brièveté, a été si bien remplie et qui donnait de brillantes espérances :

Avec un grand moraliste dont il se plaisait à invoquer l'autorité, il disait volontiers : « Le succès n'est pas ce qui importe ; ce qui importe, c'est l'effort ; c'est là ce qui dépend de l'homme, ce qui l'élève, ce qui le rend content de lui-même. L'accomplissement du devoir, voilà le véritable but de la vie et le véritable bien. »

J'en appelle à vous tous, Messieurs, qui avez connu et estimé M. Jardot — pouvait-on le connaître sans l'estimer, — les lignes que je viens de citer ne sont-elles pas le tableau exact de la vie toute d'honneur et de dévouement de l'homme de bien dont nous déplorons la perte ?

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — M. de Gossler, ministre des cultes de Prusse, a publié en date du 27 octobre dernier une circulaire pour recommander la pratique des jeux dans toutes les écoles. « On ne comprend pas assez, dit-il, que les exercices corporels, en développant la vigueur physique, favorisent aussi le travail intellectuel. » Ce n'est pas tant la gymnastique proprement dite, les mouvements réglés et disciplinés, que la récréation libre et joyeuse en plein air, dont le ministre prussien s'attache à faire ressortir l'heureuse influence. On voit que partout se produit la même réaction, dont il faut se féliciter, en faveur d'une part plus grande faite à l'activité corporelle.

Angleterre. — Les récentes élections pour le renouvellement du *School Board* de Londres n'ont pas modifié considérablement la composition de cette assemblée; toutefois l'élément progressiste s'y trouve représenté dans une moins forte proportion qu'auparavant, et il n'est pas sûr que le principe de la gratuité ou celui de la laïcité des écoles normales pût désormais y réunir la majorité.

Belgique. — Une fraction considérable du parti libéral demande l'abrogation de l'article 4 de la loi scolaire de 1879, qui dispose « qu'un local dans l'école est mis à la disposition des ministres du culte pour y donner l'enseignement religieux ». L'Association libérale de Liège a été saisie d'une proposition ayant pour but de demander aux députés patronnés par cette association de faire tous leurs efforts pour arriver à la suppression de cet article.

États-Unis. — Nous venons de recevoir le rapport du Commissaire de l'éducation pour l'année 1880, Washington, un volume in-8 de CCLXII-914 pages, 1882. Ce volume est rédigé sur le même plan que les précédents : il contient, en premier lieu, le rapport proprement dit de M. Eaton; puis viennent des extraits des rapports officiels des divers Etats et Territoires, et les 500 dernières pages sont occupées par des tableaux statistiques. Nous donnerons prochainement quelques extraits de ce document.

Le Gérant : H. GANTOIS.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX,
JG RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 25074-2.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME Ier DE LA NOUVELLE SÉRIE

Pages

Notre programme 1
L'enseignement de la morale à l'école primaire et dans les écoles normales, par M. *H. Marion* 5
Le Musée pédagogique, par M. *Ch. Defodon* 22
Les anciens livres scolaires 37
Résumé des états de situation de l'enseignement primaire 40
Les circonscriptions d'inspection primaire. 53
Cours spéciaux de gymnastique à l'usage des instituteurs 68
De l'usage et de l'abus de la pédagogie, par M. *Félix Pécant* 97
L'enseignement militaire à l'école, par M. *L. Armagnac* 111
Règlements d'organisation pédagogique et programmes pour les écoles maternelles et les écoles primaires publiques. 128
Les comités de correction départementaux 162
La lecture des cartes. 165
Statistique des classes 168
L'école normale et l'éducation professionnelle des élèves-maîtres, par M. *E. Jacoulet*. 209
Exposition des projets et modèles d'établissements scolaires, par M. *Henry Havard* 228
Le dessin dans l'enseignement primaire, par M. *Jules Pillet*. . . 233, 334
L'organisation pédagogique des écoles primaires, par M. *Gréard* . . . 305
Projet de programme pour l'enseignement de l'histoire dans la première année de l'école normale, par *un professeur* 355
Les écoles de la Bastide-de-Sérou (Ariège) avant la Révolution, par *R. Rumeau* 358
Comment on prépare une leçon d'histoire, par M. *Albert Sorel* 401
Des jeux dans l'éducation, par M. le Dr *Elie Pécaut* 409
Des cours normaux pour la préparation des directrices d'école maternelles, par Mlle *Suzanne Brés* 421
Rapport fait au nom de la commission chargée d'examiner les candidats au certificat d'aptitude au professorat des écoles normales par M. *Anthoine* 428
Une institution qui s'en va, par M. *E. Hanriot* 437
Statistique des conjoints illettrés dans l'arrondissement de Meaux, par M. *Chateau* 441
L'enseignement laïque et obligatoire apprécié par M. Paul Janet. . . . 446
Les leçons de choses dans les journaux de pédagogie 448
De l'éducation des filles, par M. *Gréard* 497
Les bataillons scolaires et la Révolution française, par M. *Aristide Rey*. 554
La question scolaire en Suisse. 581
Correspondance et communications 70, 264, 368
La presse et les livres . . . . . 72, 170, 265, 373, [illegible], 591

Pages.

Chronique de l'enseignement primaire en France.

M. Jules Ferry à l'Association philotechnique 79
Voyages d'études 81
L'enseignement rural et les expositions scolaires 86
Le prix du 14 juillet 88
Session du Conseil supérieur de l'instruction publique 179
Acte de naissance de René Descartes (voir la rectification, p. 264) . . . 180
M. J.-J. Rapet, notice nécrologique 180
Prix Halphen décerné à M. Maggiolo 182
Discours de M. Paul Bert au Trocadéro 182
Circulaire relative à l'application de la loi sur l'enseignement primaire obligatoire 274
Extrait d'un rapport du ministre de la justice (degré d'instruction des accusés) 278
Inauguration de la statue de Lakanal 387
Inauguration du lycée de filles de Rouen 387
Cours normaux préparatoires à l'enseignement du travail manuel dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures 389
M. Tourasse, notice nécrologique 598
M. de Bagneaux, notice nécrologique 598
Application des nouveaux programmes d'enseignement primaire 603

REVUE DÉPARTEMENTALE

Aisne. — Exposition scolaire de Saint-Quentin, 186; — Fête scolaire de Saint-Quentin, 186.
Allier. — Vote de la municipalité de Chemilly en faveur de la caisse d'épargne, scolaire, 187.
Alpes (Hautes-). — Lettre de M. Jean Macé à un instituteur des Hautes-Alpes, 389.
Alpes-Maritimes. — Inauguration du lycée de filles de Nice, 604.
Aube. — Jugement du tribunal de la Seine dans le procès intenté à l'Etat par les héritiers Robequin, 280.
Bouches-du-Rhône. — Allocation accordée par le conseil municipal de Marseille aux instituteurs et institutrices pourvus du brevet supérieur ou du certificat d'aptitude pédagogique, 187; — Conférences pédagogiques à Marseille, 188; — Bibliothèque pédagogique de Marseille, 188; — Musée pédagogique de Marseille, 604.
Cantal. — Société de secours mutuels des instituteurs et institutrices, 190.
Charente-Inférieure. — Concours ouvert par le Cercle rochelais de la Ligue de l'enseignement, 391.
Cher. — Exposition de Châteauroux, 191; — Bibliothèques et conférences populaires, 283.
Côtes-du-Nord. — Lettre de l'instituteur de Bulat-Pestivien, relative aux réunions mensuelles d'instituteurs, 191.
Doubs. — Caisses d'épargne scolaires, 283.
Drôme. — Excursions scientifiques de l'école normale de Valence, 284; — Résultats des examens du certificat d'études dans la circonscription de Die, 391.
Garonne (Haute-). — Comité de correction pour l'académie de Toulouse; 191 — Conférence de Mme Kergomard, 284.

Gironde. — Rapport de M. le professeur Layet sur la situation des écoles de ce département au point de vue de l'hygiène, 285.
Hérault. — Distribution des prix au lycée de filles de Montpellier, 288.
Indre. — La ville d'Issoudun au point de vue scolaire, brochure de MM. Boucher et Thévenin, 288.
Isère. — Discours du préfet à l'occasion de la pose de la première pierre d'un groupe scolaire à Vizille, 392.
Loir-et-Cher. — Inauguration d'une maison d'école à Chouzy, 606.
Loire-Inférieure. — Rapport de l'inspecteur d'académie, 288.
Maine-et-Loire. — « L'instruction primaire dans le département de Maine-et-Loire », brochure de M. Michelet, 289.
Manche. — Bataillon scolaire de Cherbourg, 192.
Marne. — Pose de la première pierre du groupe scolaire de Nogent-l'Abbesse
Meurthe-et-Moselle. — Kermesse des écoles, 193.
et discours du sous-préfet, 192; — Répartition du crédit de 10.000 francs voté par le Conseil général en faveur de l'instruction publique, 290.
Pas-de-Calais. — Le *Journal pédagogique des instituteurs et des institutrices du Pas-de-Calais*, 470.
Pyrénées (Basses-). — Les bibliothèques cantonales et le plan de M. Tourasse, 478.
Pyrénées-Orientales — La fête du 14 juillet à Perpignan; exécution de l'hymne de M. Bourgault-Ducoudray, 291.
Seine. — L'école de garçons de la rue Étienne Marcel, enseignement du travail manuel, 194; — Proposition de M. le Dr Dubois concernant la création d'internats primaires municipaux, 196; — Banquet des instituteurs et des institutrices de la Seine; discours de MM. Floquet et Songeon, 292; — Caravane scolaire du IVe arrondissement, 295; — Caravane scolaire du Xe arrondissement, 297.
Seine-et-Marne. — Fête scolaire de Meaux, 298.
Seine-Inférieure. — Fête scolaire de Maromme, 197.
Somme. — Musée scolaire d'Épagnette, 475.
Vosges. — Inauguration d'une école primaire à Thaon, discours de M. Jules Ferry, 298.
Yonne. — Exposition scolaire d'Auxerre, 199; — Mort de M. Jardot, directeur de l'école normale d'Auxerre, 607.

Courrier de l'Extérieur.

ALLEMAGNE. — Programme du IVe Congrès des instituteurs allemands à Cassel, 90; — Rapport des inspecteurs de fabriques, Bavière, 90; — Résolutions du Congrès de Cassel, 200; — Congrès de Leipzig pour l'enseignement du travail manuel à l'école, 394; — La *Fortbildungsschule* de Charlottenburg, et le service divin, 394; — La question des *Simultanschulen* à Munich, 395; — Colonies urbaines de vacances à Leipzig, 395; — Association des rédacteurs de journaux pédagogiques, 395; — Statistique des écoles primaires en Prusse, 476; — Statistique de l'instruction publique en Wurtemberg, 479; — Le personnel enseignant des écoles primaires de Berlin, 482; — Suppression des *Simultanschulen* à Krefeld, 482; — M. de Bismarck et l'écriture latine, 483; — Monument de Diesterweg, à Mörs, 484; — Circulaire de M. de Gossler sur la pratique des jeux à l'école, 608.

ANGLETERRE. — Pétition du *School Board* de Birmingham pour la création d'écoles normales publiques, 201; — Rapport du département d'éducation pour 1881, 300; — Circulaire du 9 août 1882 relative à l'inspection des écoles, 302; — Motion de sir H. Tyler contre Mlles Bradlaugh, Mme Besant et le Dr Aveling, 302; — L'enseignement du travail manuel et le Congrès des sciences sociales, 396; — Elections du *School Board* de Londres, 396, 608; Discours annuel du président du *School Board* de Londres, 484.

AUTRICHE. — Rapport sur les écoles communales de Vienne, 91; — Mesure relative aux maladies contagieuses, Vienne, 92; — Statistique des illettrés, 303; — VIIIe Congrès des instituteurs autrichiens à Reichenberg, 396; — Association des rédacteurs de journaux pédagogiques, 397; — Statistique des instituteurs et des institutrices, 397.

BELGIQUE. — Résultat des élections législatives, 92; — Ve congrès de la Fédération des instituteurs belges à Arlon, 303, 397; — Arrêté instituant un certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire, 399; — Statistique des miliciens illettrés, 486; — Les caisses d'épargne scolaires, et la société *Volksbelang* d'Anvers, 487; — Demande d'abrogation de l'article 4 de la loi scolaire de 1879, 608.

CANADA. — Rapport du surintendant de l'instruction publique du Bas-Canada, 202; — Rapport du ministre de l'éducation du Canada anglais (Ontario), 205.

ESPAGNE. — Rectification relative au Congrès pédagogique espagnol, 205.

ÉTATS-UNIS. — Réunion commune de l'*American Institute of Instruction* et de la *National Educational Association* à Saratoga, 303; — Rapport du Commissaire de l'éducation pour 1880, 608.

HONGRIE. — L'instruction publique à Buda-Pest, 489.

ITALIE. — Programme de l'examen de pédagogie pour l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire, 94; — Conférences pédagogiques, 304; — IIIe Congrès de l'Association nationale des instituteurs à Naples, 304, 399; — Projet de la Commission pour la réforme des écoles normales, 399, 491.

PORTUGAL. — Association pour l'organisation d'écoles ambulantes et pour l'application de la méthode Joao de Deus, 491.

RÉPUBLIQUE ARGENTINE. — Congrès pédagogique de Buenos-Ayres, 203.

SUISSE. — Arrêté fédéral du 14 juin 1882, 95; — VIIIe Congrès de la Société des instituteurs de la Suisse romande, à Neuchâtel, 206; — Demande de *referendum* sur l'arrêté du 14 juin, 399; — Rapport du département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel pour 1881, 492.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 25074-2.